

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.
(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des
Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IX.

februar 1908.

Heft 2.

In wie weit darf man sich beim Unterricht in der deutschen Sprache des Übersetzens ins Englische bedienen?¹

Von Prof. Dr. M. M. Skinner, Leland Stanford Jr. Univ., Calif.

(Schluss.)

Der Hauptnachdruck ist auf den Inhalt, auf die Ideen und Gedanken eines Buches zu legen. Der Lehrer darf es aber anfangs den Schülern nicht überlassen, dem Inhalt des Werkes nachzuforschen und ihn zu erschliessen. Er muss ihnen zeigen, wie das am leichtesten und am gründlichsten zu machen ist. Es wird Zeit brauchen, den Schüler ans Ziel zu führen, aber das Ziel ist wenigstens auf diesem Wege erreichbar.

Wie ich schon oben gesagt habe, verwerfe ich das Übersetzen nicht ganz. Im Gegenteil bin ich der Meinung, dass bei amerikanischen Studenten die Übersetzung ein wertvolles und unentbehrliches Hilfsmittel zur Erlernung einer fremden Sprache und folglich bis zu einem gewissen Grade beizubehalten ist. Wir müssen sie aber bloss als Hilfsmittel gebrauchen, keineswegs zur Hauptsache erheben oder ausschliesslich damit verfahren. Der Student findet namentlich am Englischen einen Anhalt, und das Deutsche wollen wir anfangs angeknüpft wissen, um den Schülern auf die Beine zu helfen. Wir müssen sogar alle Kenntnisse, die irgendwie nutzbar sein könnten, heranziehen, um dieselben, sobald sie ihre Dienste geleistet haben, eine nach der anderen zu entfernen. Die

Kenntnisse der lateinischen, griechischen, französischen und englischen Sprache sind aber zu Rate zu ziehen. Der Student muss auch ermuntert werden, so viel zu erraten wie möglich. Das Übersetzen ist ihm aber zu verbieten, bis er zuerst die ganze Aufgabe wenigstens einmal durchgelesen und auch versucht hat, den Gang der Erzählung zu verfolgen und die Bedeutung der Wörter ohne Heranziehen des Wörterbuches herauszufinden.

Wie die Sache nun steht, müssen wir es bei einer langsamen Entwicklung bewenden lassen. Nach der Aneignung eines ziemlich guten Wortschatzes ist der Sinn der Stelle dadurch zu erschliessen, dass man die Studenten auf die darin vorkommenden, ihnen bekannten Vokabeln aufmerksam macht und sie ermuntert, mit diesen zu operieren und soweit wie möglich den Inhalt der Stelle wiederzugeben. Der Wortschatz vermehrt sich bald, und die bekannten Wörter deuten den Sinn der nebenstehenden an.

Am Anfang muss man zufrieden sein, wenn die Schüler den Hauptinhalt, den Hauptfaden der Erzählung herausziehen können. Diese Übung sollte zuerst auf Englisch gehalten und der Übergang zum Deutschen so natürlich und leicht wie möglich gemacht werden. Wir dürfen die Schwierigkeiten nicht häufen, den Schülern das Inhalterschliessen und das Sichaufdeutschausdrücken zur selben Zeit beibringen zu wollen. Sobald die Studenten die Methode ziemlich gut verstehen und mehr Selbstvertrauen gewonnen haben, darf man mehr Details verlangen, obgleich der Hauptgedanke auch dann zuerst klar gemacht werden muss. Nach und nach kann der Lehrer anfangen, die Fragen auf Deutsch zu stellen und den Inhalt der Stelle auf Deutsch kurz zusammenzufassen, nachdem der Schüler denselben auf Englisch erzählt hat. Späterhin sollte man die Studenten dazu anhalten, die wichtigsten deutschen Sätze oder Wörter einer Stelle zusammenzufügen und auf diese einfache Weise den Inhalt der Stelle wiederzugeben. Einfache Sätze sind aber bei diesem Stadium der Entwicklung zu verlangen. Die Hauptschwierigkeit im schriftlichen wie auch mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache entsteht aus dem Streben, sich in langen, verwickelten Sätzen auszudrücken. Die Schüler müssen einfache Aussagesätze bilden und fließend aussprechen lernen, ehe sie zu schwierigen zusammengesetzten übergehen.

Der Gebrauch des Englischen soll aber allmählich abnehmen und der des Deutschen zunehmen, bis endlich fast nichts als Deutsch in der Klasse gehört wird. Auch dann wird es wohl hier und da oft für nötig erfunden, eine sehr schwierige, sonst nicht leicht zu verstehende Stelle zu übersetzen, besonders wenn die betreffende Stelle philosophischen Inhalts ist, abstrakte Ideen und Fachausdrücke enthält oder sonst irgendwie über den Verstand der Schüler hinausgeht. In solchem Falle aber sollte der

Lehrer versuchen, den Inhalt vorher in einfachen deutschen Worten zu geben, d. h. die Stelle zu umschreiben.

Unsere Studenten lesen zu wenig. In dem Zeitraum, der zwischen den Vorlesungen liegt, wird der Gedankenzusammenhang schwach und blass, der Faden der Erzählung geht oft ganz aus den Händen verloren. Wir müssen mehr lesen, immer grössere Quantitäten aufgeben. Schnelles Lesen oder grosse Quantitäten lesen bedeutet nicht notwendigerweise soviel wie Nachlässigkeit oder Oberflächlichkeit. Das alte Sprichwort lautet „Non multa, sed multum.“ Unter Umständen ist aber „multa“ ratsamer. Seien wir nicht „eines Buches Mann“, sondern vieler, mit ihren Verschiedenheiten im Stil, Wortschatz und Gesichtspunkte. Es ist gerade wie im Leben. Je mehr man gereist, je mehr man erfahren, je mehr man seinen Wirkungskreis erweitert hat, desto tiefer und inniger wird das Verständnis für eine beschränktere Umgebung oder ein begrenzteres Wirkungsgebiet. Breite bedeutet nicht immer Oberflächlichkeit, sondern auch Fortschritt. Stille Wasser sollen tief sein, aber sie kommen nicht von der Stelle. Gründlichkeit ist ja eigentlich nicht die Eigenschaft einer Methode, sondern sie hängt schliesslich vom einzelnen Lehrer ab.

Ich habe verschiedene Versuche angestellt, um das oben gesteckte Ziel zu erreichen, nämlich die Studenten Deutsch schnell und mit Verständnis lesen zu lassen, ohne die Vermittelung des Englischen. Vom psychologischen Standpunkte schien es mir ganz klar, dass ein Amerikaner, um die deutsche Sprache zu erlernen, die Wortfolge beibehalten muss, die in dieser Sprache die herrschende ist; dass die Gehirnvorgänge bei ihm dieselben bleiben müssen, wie sie im Kopfe des Deutschen sind, d. h. dass er nicht durch die Eigentümlichkeit oder Fremdartigkeit der Wortfolge gestört, abgeschreckt oder entmutigt werden darf. Die Worte müssen durchs Ohr und Auge ins Gehirn dringen in gerade der Reihenfolge, wie sie dem Deutschen in den Kopf kommen und wie sie auf der Druckseite stehen. Das ewige Suchen nach dem Subjekt, nach dem Verbum, nach dem Objekt u. s. w. ist ganz verkehrt und dient nur dazu, den Schüler weiter vom Ziel abzuführen. Mich auf diese Voraussetzung stützend, verlangte ich von meinen Klassen ein wörtliches Übersetzen, d. h. ich liess die Schüler Wort für Wort in der deutschen Wortfolge ins Englische übersetzen, nachdem sie das Deutsche einmal für sich durchgelesen hatten. Anfangs fiel es den Studenten schwer, bei einer solchen teutonisiert-englischen Übersetzung sich eines Lächelns zu enthalten. Mit der Zeit aber gewöhnten sie sich daran und sahen auch ein, dass dieses Verfahren die Arbeit sehr erleichterte und die deutsche Wortfolge zu etwas mehr natürlichem machte. Eine Wiedergabe des Inhalts war aber jedesmal von vornherein die erste Bedingung; allmählich wurde dann mit der Zeit das Übersetzen eingestellt, und ich war nicht wenig erfreut, am Ende

des Jahres die Erfahrung zu machen, dass die meisten Studenten in der Klasse in einer Stunde fünfzehn Seiten eines nie vorher gesehenen deutschen Textes lesen und den Inhalt wiedererzählen konnten, ohne dass sie die Aufgabe zuerst mühsam übersetzen mussten. Diese Klasse hatte erst ein Jahr deutschen Studiums hinter sich.

Es kam mir aber mit der Zeit zu gewagt und gefährlich vor, das Deutsche auf Kosten des Englischen zu lehren, da ich gestehen muss, dass ein sehr sonderbares Englisch bei einem solchen Verfahren zustande kommt. Seitdem habe ich also nach Besprechung des Inhalts eine ziemlich grosse Anzahl Seiten am Anfang des Buches in gutes Englisch übersetzen lassen. Nicht dass ich die Meinung teile, man treibe fremde Sprachen, um auch nur nebenbei sein Englisch zu vervollkommen. Ich glaube nicht, dass die Kenntnis des Englischen durch das viele Übersetzen aus einer fremden Sprache sehr vermehrt oder der englische Wortschatz bedeutend erweitert wird. Die Gefahr liegt vielmehr vor, dass der Lehrer sich eine Übersetzung in nur mittelmässigem oder gar schlechtem Englisch gefallen lassen wird, und dass fremdsprachliche Eigentümlichkeiten sich in die englische Muttersprache eindringen. Dass die Nachlässigkeit im Gebrauche des Englischen dadurch nur verstärkt wird, brauche ich kaum zu erwähnen. Eine Übersetzung, wie sie der Schüler gewöhnlich macht und der Lehrer gelten lässt, hat oft einen deutschen Anstrich, der dem Schüler mit der Zeit immer natürlicher vorkommt und ihm schliesslich als echt englisch erscheint. Soll übersetzt werden, so begnüge man sich mit den ersten Seiten eines Werkes, um die Studenten mit dem besonderen Wortschatz und dem Stil des betreffenden Schriftstellers vertraut zu machen.

In einem zweistündigen Kursus im vorigen Jahre lasen wir im ersten Semester Raabes „Hungerpastor“ (397 Seiten) und im zweiten Spielhagens „Problematische Naturen“ (2 Bde., zusammen 837 Seiten). Das Verfahren war wie folgt: Die ersten achtundvierzig Seiten vom „Hungerpastor“ und die ersten vierundneunzig der „Problematische Naturen“ wurden von den Studenten zuerst gelesen und dann inhaltlich wiedergegeben; erst nachdem dies in jedem Falle geschehen, wurde eine Übersetzung ins Englische verlangt oder auch nur gestattet. Was die Übersetzung anbelangt, liess ich mir nur eine solche gefallen, die als sehr gutes Englisch gelten konnte. Um das zu erreichen, sah ich mich gezwungen, den Schülern zu zeigen, wie sie die deutschen Sätze zergliedern, Hauptsätze in Nebensätze und umgekehrt verwandeln und überhaupt ganz anders mit dem Texte verfahren müssten, als sie beim Übersetzen gewöhnlich getan hatten. Nachdem die Klasse sich in das betreffende Werk hineingelesen hatte, warf ich alles Übersetzen bei Seite und begnüge mich mit dem blossen Lesen und Erklären des Inhaltes. Ich scheute mich nicht, späterhin hier und da ein paar wichtige Seiten übersetzen zu lassen.

Die Vorzüge und Nachteile des Werkes erklärte ich selbst, und dazu hielt ich auch Vorträge über den deutschen Roman. Ich verwendete ziemlich viel Zeit darauf, den Schülern zu zeigen, wie der Hauptinhalt, die wichtigsten Ideen aus dem Texte herauszufinden wären. Oft nahm ich eine Seite oder ein Kapitel vor und machte ihnen deutlich, wie ein einziges Wort manchmal den Schlüssel zu dem Inhalt des Ganzen bieten kann, wie aber allgemein genommen das Wort noch öfter unverständlich bleibt, dagegen vom Satzzusammenhang eine einleuchtende Bedeutung gewinnt; ferner wie die Bedeutung des Satzes oft durch den Paragraphen, die des Paragraphen durch die Seite, die der Seite durch das Kapitel mannigfach beleuchtet und klargelegt wird. Als der Schüler sah, dass er den allgemeinen Inhalt einer Seite mit Hilfe bloss derjenigen Wörter und Phrasen, die er schon kannte, erschliessen konnte, fühlte er sich ermutigt. Sein Selbstvertrauen wuchs, und das Spiel war gewonnen. Als Hausaufgabe verlangte ich anfangs drei Seiten und vermehrte das Pensum, bis ich am Schlusse des zweiten Semesters fünfzig Seiten auf einmal aufgeben konnte, ohne dass sich die Schüler über die Länge der Aufgabe beschwerten oder der Durchschnittsschüler dieselbe nicht bewältigen konnte. Diese Schüler waren im dritten und vierten Jahre ihres Studiums der deutschen Sprache. Am Anfang des Jahres aber konnten nur die allerwenigsten derartig mit ein paar Seiten verfahren.

Man dürfte fragen, welche Gewähr haben wir, dass die Studenten zu Hause nicht gleich zum Wörterbuch greifen, um es sich, wie sie vielleicht glauben, leicht zu machen? Wir können natürlich niemals in allen Fällen mit Gewissheit erfahren, ob die Schüler gewissenhaft sind; aber wenn sie es wissen, dass der Lehrer beim Examen das Hauptgewicht oder das ganze Gewicht auf die Fähigkeit legen wird, mehrere Seiten eines deutschen Textes schnell zu lesen und den Sinn derselben herauszufinden, ohne das Deutsche zu übersetzen, so werden sie es wohl für ratsam erachten, sich im Laufe des Jahres darauf vorzubereiten.

Eine gänzliche Veränderung des Klassenunterrichts bedingt allerdings eine solche Methode. So dumm, so verkehrt, so geistestötend ist kein Verfahren wie das, welches die ganze goldene Stunde zu einer Repeatingübung herabwürdigt, wo der Lehrer bloss abhört, was der Schüler gelernt hat. Die Wiederholung des in der vorigen Stunde oder zu Hause Durchgegangenen ist womöglich immer zu vermeiden. Der Lehrer kann wohl jedesmal den Inhalt des Vorhergehenden kurz erzählen lassen und sich durch ein paar geschickt abgefasste und zugleich umfassende Fragen versichern, dass die Schüler ihre Pflicht tun. Das ist aber ganz was anderes als das Wiederholen an und für sich zum Prinzip zu erheben! Soll womöglich Gründlichkeit dadurch erzielt werden? Gründlichkeit lässt sich ebenso gut dadurch erzielen, dass man sich gründlich mit nie vorher gesehenem Stoffe beschäftigt. Soll vielleicht der Wortschatz ge-

sichert werden? Nun, derselbe wird ebenso gut und vielleicht noch besser gesichert durch die Wiederkehr derselben Wörter auf jeder neuen Seite und zwar in verschiedenem Zusammenhange. Wenn man immer neuen Stoff in der Klasse vornimmt, so wird der Verstand und der Spürsinn des Schülers geschärft; er muss aufgeweckt bleiben, um überhaupt mitzukommen. Sein Interesse bleibt rege, weil er etwas Neues erfährt, sei es in der Erzählung als solcher, sei es in den enthaltenen Ideen. Nur in einem einzigen Falle würde ich das Wiederholen vorschlagen, nämlich nachdem man das Buch zu Ende gelesen hat. Dann ist ein schnelles Wiederlesen oft sehr zu empfehlen.

Ein eingehendes Studium der Grammatik ist meines Erachtens bei unseren amerikanischen Studenten nicht zu entbehren. Anfangs aber soll man die Sache mehr induktiv treiben und nicht bloss den Schülern einige tote Paradigmata einpauken wollen. Nachher aber ist ihnen ein systematischer Überblick der Grammatik zu geben. Sonst werden sie niemals sicher sein, dass sie den genauen Sinn des Werkes erfasst haben. Das Bewusste wird ja später ins Unbewusste übergehen, während ein Gefühl für die feineren Schattierungen des sprachlichen Ausdruckes gewonnen werden wird. Je gründlicher und umfangreicher die Kenntnis der Prinzipien der Wortbildung, der Etymologie, der Syntax, mit anderen Worten je grösser die Kenntnis der Fakta in der Geschichte und Entwicklung der Sprache, desto stärker wird die Divinationsgabe, desto besser vorbereitet wird der Student für seine Arbeit in der Literatur sein.

Einen besonderen Vorzug hat diese Inhaltsmethode, nämlich die, dass der Schüler aus seiner Schale herausgelockt wird. Er wird gezwungen, nicht nur über den Lesestoff nachzudenken (und dadurch ist schon viel gewonnen, denn vom Denken bei amerikanischen Schülern können wir selten sprechen), sondern er muss auch den Inhalt in seinen eigenen Worten erzählen. Seinen Gedanken muss er wirklich Ausdruck geben. Er bleibt nicht mehr passiv und schweigsam wie das Grab, sondern nimmt aktiven Teil oder den Hauptteil an dem Unterricht. Das kommt seiner ganzen Geistesentwicklung zugute.

Vom Anfang an muss der Lehrer die Studenten auf den Stil des betreffenden Schriftstellers aufmerksam machen, ihnen die Vorzüge oder Nachteile gewisser Wörter oder Phrasen erklären, die Nachlässigkeit oder Sorgfältigkeit dieses oder jenes Autors besprechen und über die Wahl und Handhabung des Stoffes, über den Aufbau des Ganzen und das Ineinanderweben der verschiedenen Fäden der Erzählung ein gewichtiges Wort zu sagen haben. Auch soll der Schüler angespornt werden, ein selbständiges Urteil über das Buch zu fassen. Es ist überraschend, wie oft der Student den Nagel auf den Kopf trifft, wenn er sich die Mühe gibt und das Selbstvertrauen hat, über einen Gegenstand nachzudenken. Ohne Ermunterung aber tut er es selten.

Die Aussprache des Deutschen ist keineswegs zu vernachlässigen. Deutsch ist eine lebende Sprache, und das muss der Schüler auch empfinden. Die Aussprache soll aber nach keinen Bücherregeln gelernt werden. Der Lehrer muss besonders in den ersten Monaten viel vorlesen und die Quantität aller im Texte auftretenden Vokale wie auch den Wort- und Satzaccent genau angeben. Erst wenn sich die Schüler daran gewöhnen, den deutschen Text mit richtiger Satz- und Wortbedeutung zu lesen, wobei sie die richtigen Pausen eintreten lassen und auch auf die Quantität der Vokale genau acht geben, werden sie die Fähigkeit erlangen, Deutsch einigermaßen gut laut oder auch für sich verständnisinnig zu lesen. Es muss im ersten und zweiten Jahre überhaupt viel für das laute Lesen des deutschen Textes gesorgt werden; später wird der selbständige Gebrauch des Deutschen im Inhaltangeben und im Fragen und Antworten genügende Übung bieten.

Ich komme jetzt zu der wichtigen Textfrage: Was für und welche Bücher sollen wir zum Lesen verwenden? Diese Frage können die Studenten oft besser beantworten als der Lehrer selbst, wenigstens im negativen Sinn. Weniger Kindermärchen (wie die Grimmschen), Tierfabeln und alberne oder allzu rührende Erzählungen. Solche sagen den amerikanischen Jünglingen gar nicht zu. Dass unsere Studenten nicht gegen das Lesematerial protestieren, ist kein Beweis dafür, dass sie dasselbe für geeignet halten. Machen Sie einmal den Versuch, meine Damen und Herren. Lassen Sie Ihre Schüler ein paar Kindermärchen und dann einige Erzählungen vom wirklichen Menschenleben lesen. Wenn sie dies getan, befragen Sie dieselben über ihre Meinung. Ich bin überzeugt, dass die Antwort in weitaus den meisten Fällen zugunsten der Erzählungen ausfallen wird. Dass aber das Interesse an der Sprache oft nicht zu erwecken ist, wenn das Buch oder die Erzählung nicht anspricht, weil es dem Leser kindlich oder gar albern erscheint, darüber lässt sich nicht streiten. Studenten wollen als Erwachsene behandelt werden. Sie wollen gute Literatur lesen, Werke, die sich der Mühe lohnen, die ungefähr auf gleicher Stufe mit denen stehen, welche sie im Englischen lesen und geniessen. Ihre Märchentage sind vorüber; sie werden wohl wieder kommen, aber jetzt empfinden sie nur Verachtung für das, was sie Kindergeschichten nennen. Diese Abneigung ist zwar mehr bei der männlichen Jugend vertreten als bei der weiblichen, aber bei dieser ist sie auch mehr oder weniger zu finden. Der Gebrauch von Tierfabeln ist zu weit getrieben worden. Der Esel mit der Salzlast oder der Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel hat nicht dasselbe Interesse für die Schüler wie eine Geschichte von der grossen Welt, von Männern und Frauen im wirklichen Leben. Noch dazu ist die Zeit, welche der Student auf das Studium der deutschen Literatur und Sprache zu verwenden hat, sehr

beschränkt. Er muss sparsam damit umgehen und so wenig wie möglich auf unbedeutende Werke verschwenden.

Es ist besser, einen schwierigen Text zu wählen, der literarisch wertvollen Stoff liefert, als einen leichten, der bedeutungslos, kindisch oder fade und albern ist. Am liebsten sind Novellen oder Romane zu lesen, deren Geschichte sich auf deutschem Boden abspielt, die mit deutschem Gefühl und deutschem Geist durchdrungen sind. Die deutsche Literatur ist reich an hübschen, kleinen Erzählungen und Novellen, die sehr geeignet sind, das Interesse des Lesers zu fesseln und ihm Achtung vor einer Sprache einzuflößen, deren Schriften ihn so ergreifen können. Für Vorgeschriftene würde ich längere Romane mit spannender Entwicklung wählen. Längere Texte haben den Vorzug, dass man mit ziemlich grosser Leichtigkeit fortfahren kann, nachdem man sich hineingelesen hat, wo man sich dagegen bei kürzeren Erzählungen gezwungen sieht, sich an einen neuen Stil und Wortschatz zu gewöhnen, gerade wenn man angefangen, mit dem alten vertraut zu werden. Spielhagens Romane mit ihrem leichten, einfachen Stil und ihrer packenden Erzählung eignen sich ausgezeichnet zu solcher Übung.

Grössere Reife ist erforderlich, wenn man sich mit Dramen beschäftigen will. Wir haben bei Dramen die grösstmögliche Gedrängtheit, eine Prägnanz des Ausdruckes, die bei einem Romane weder zu finden ist noch möglich oder wünschenswert wäre. Mehr ist dem Hörer oder Leser überlassen, selbst herauszufinden, als beim Roman. Ein Drama muss in ein paar Akte eine Welt von Ereignissen zusammendrängen. Der dramatische Dialog wimmelt oft von schweren Redensarten, die der Umgangssprache entnommen sind. Wenn der Romanschreiber weitläufig erzählt, so bedient er sich einer Sprache, die fast immer einfacher und gemeinverständlicher ist. Folglich werden unterrichtliche Fortschritte beim Vornehmen von Dramen langsamer sein, und die dramatischen Texte sind deshalb erst später zu lesen. Gegen Ende des zweiten Jahres könnte man schon mit einem einfachen Drama anfangen und im dritten und vierten schwierigere lesen und besprechen. Dramen und Texte überhaupt, die ziemlich viel Dialekt enthalten, sind zu vermeiden. Wie ich oben gesagt habe, sind Gedichte (d. h. echte Poesie) erst zu lesen, wenn die Studenten so weit vorgeschritten sind, dass sie dieselben lesen und geniessen können, ohne sie zuerst ins Englische zu übersetzen; also gegen Ende des dritten und im vierten Jahre.

In den Kursen über die Literaturgeschichte sollten die Studenten an die Werke selbst gewiesen werden anstatt an die Geschichten der Literatur. Sie können unmöglich ihren Geschmack ausbilden und ein selbständiges Urteil erlangen, wenn sie nicht viel, ja sehr viel, lesen. Ein Literaturkursus sollte bloss ein Lesekursus für Vorgeschriftene sein, mit dem Unterschied, dass viel mehr aufgegeben wird und die Werke vom

Standpunkte der Kritik in der Klasse behandelt werden. Die Vorträge des Lehrers könnten den Studenten alles geben, was sie von den Hauptströmungen der Literaturgeschichte wie auch vom Leben des einzelnen Schriftstellers zu wissen brauchten. Dann und wann wäre es ratsam, den Schülern das Lesen eines besonders guten kritischen Werkes oder Essays zu empfehlen, aber das Grundprinzip bleibe: „Zurück auf die Werke selbst.“

Zum Schluss will ich die in meinem Vortrag berührten Punkte kurz zusammenstellen. Erstens, der lebendige Geist muss herrschen, nicht der tote Buchstabe. Weg mit dem Fetisch der Übersetzung als Endzweck! Auf den Sinn des Ganzen, den Inhalt, den Lauf der Erzählung, den Gedankengang und die darin enthaltenen Ideen komme es an! Zweitens, wir müssen eingedenk bleiben, dass wir mit amerikanischen Studenten, bei denen kein deutsches Sprachgefühl vorauszusetzen ist, zu tun haben und noch dazu mit Erwachsenen, nicht mit Kindern. Die Kenntnisse in allen Fächern, besonders in den Sprachen, in der lateinischen, griechischen, französischen und in erster Linie der englischen, die der Student schon gesammelt hat, muss man beim Studium des Deutschen zu verwerten suchen. Von der ersten Lektion an legen wir den Hauptnachdruck auf das Verständnis des Gelesenen, nicht auf die Übersetzung desselben. Das Übersetzen ist aber am Anfang schwer zu vermeiden; nur allmählich wird es möglich sein, es abzuschaffen.

Wir müssen immer bemüht sein, so viel wie möglich zu lesen. Nur dann aber dürfen wir wiederholen, wenn wir den Studenten besonders hübsche oder bedeutende Stellen einprägen wollen. Nachdem die Erzählung oder das Buch zu Ende gelesen, ist ein nochmaliges schnelles Wiederlesen zu empfehlen.

Ich wünsche ausdrücklich zu sagen, dass ich überhaupt lieber das Englische ganz entbehren würde, wenn die Klasse dazu fähig wäre. Die Mehrzahl amerikanischer Studenten sind das aber nicht, und das vorgeschlagene Verfahren ist bloss den uns begegnenden Umständen angepasst. Die Studenten, die es können, sollen sich selbstverständlich so bald wie möglich ganz auf Deutsch ausdrücken. Diejenigen, die Deutsch als Hauptfach treiben, werden wohl mehr als einen Kursus in einem Jahre belegen und also schneller selbständig werden und die Hilfe des Englischen entbehren können. Man erinnere sich, dass das Inhaltangeben der Kern dieser Methode ist. Das Übersetzen ist bloss ein Mittel zum Ziel und also Nebensache, wenn auch ein notwendiges Übel. Mit der Durchschnittsklasse amerikanischer Studenten, ich spreche nicht von Deutsch-amerikanern, ist es aber ein wichtiger Hilfsgenosse, der den Studenten auf den sicheren Weg bringt und ihn erst verlässt, wenn seine Dienste nicht mehr nötig sind.

Das Resultat eines solchen Verfahrens wie das oben beschriebene ist, wie ich es mir vorstelle, folgendes: Die Schüler hören auf, Sklaven des Wörterbuches zu sein. Sie verlassen sich mehr auf sich selbst, auf ihre eigenen Kenntnisse. Sie gewinnen ein Interesse für die deutsche Sprache und Literatur und haben mehr Freude an der Arbeit. Sie gewöhnen sich daran, sich ihrer Aufgabe auf verständige, reife Weise zu nähern. Sie lernen denken und ihren Gedanken Ausdruck geben; sie werden mitteilksam. Sie suchen jedesmal gleich nach dem Kern eines Literaturstückes und erwerben eine gewisse Fähigkeit, Literaturwerke zu schätzen und zu würdigen. Und wir können auch versichert sein, dass sie deutsche Werke noch weiter lesen werden, nachdem sie sich aus unserer Obhut begeben haben.

Deutscher Sprachunterricht und bewusstes Deutschtum.

Von **Chas. M. Purin**, East Division High School, Milwaukee.

Wenn Menschen aus ihren gewohnten Lebensverhältnissen herausgerissen und in eine ihnen mehr oder weniger fremde Umgebung versetzt werden, so kommt es fast ausschliesslich auf die ihnen innewohnenden Charaktereigenschaften an, ob sie das fremde Gemeinwesen — vorausgesetzt, dass dieses auf gleicher Stufe der kulturellen Entwicklung steht und auch numerisch annähernd gleich stark ist — assimilieren oder von demselben assimiliert werden.

Man hat versucht, statistisch nachzuweisen, dass die deutschen Einwanderer in Nordamerika den englischen und irischen Ankömmlingen in allen Dezennien an Zahl fast gleichkamen, und wenn man den grossen Kindersegen der deutschen Familien in Betracht zieht, so dürfte nach Prof. Goebels Berechnung die Hälfte der heutigen weissen Bevölkerung der Vereinigten Staaten deutsches Blut in den Adern haben.¹ In Anbetracht dieser Tatsache drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf, wieso ist es dann gekommen, dass die Deutschen in Nordamerika nicht bedeutungsvoller und entschiedener in die Geschichte ihres neuen Heimatlandes eingewirkt haben.

Die Antwort hierauf ist zum grössten Teil, wenn nicht ausschliesslich, in dem Volkscharakter der Deutschen sowie der sozial-politischen Entwicklung ihres Heimatlandes zu suchen. „Ans Regiertwerden gewöhnt, gedrückt und geschunden von ihren Fürsten“, wie konnte da bei den Deutschen in jener Zeit der Zersplitterung ihres Vaterlandes

¹ Dr. Julius Goebel: Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten, München, 1904. S. 1—2.

die Gabe einer staatlichen Organisation sich entwickeln? Der Deutsche besass zwar einen unermüdlichen Fleiss und die grösste Ausdauer, wenn es galt, eine Wildnis in fruchtbare Felder umzuwandeln, aber es fehlte ihm an der politischen Schulung, die sein Rivale, der Anglokelte, aus der alten Heimat mitbrachte und von der er auf der neuen Erde einen ausgiebigen Gebrauch machte. Eine tatkräftige Unterstützung seitens ihres Heimatlandes ist den deutschen Kolonisten in Nordamerika ebenfalls nicht zuteil geworden. Ungleich anderen europäischen Fürsten lebten die deutschen Potentaten nur ihren Sonderinteressen. Sie waren zu kurzsichtig, um den Wert dieser überseeischen Kolonien zu begreifen. Anstatt den Auswanderer zu beschützen und ihm die Ansiedelung auf fremdem Boden zu erleichtern, wurde das Auswandern selbst vielfach erschwert und sogar gesetzlich verboten.² Ferner verbanden sich andere Regierungen mit Handels- und Schiffahrtsgesellschaften zum Zwecke des Erwerbes und der Kolonisation; in Deutschland hingegen hatte man die Macht des einst stolzen Hansabundes gebrochen und lahmgelegt. Man kann es dem deutschen Kolonisten demnach nicht verdenken, wenn er dem englischen Königshause bereitwillig den Untertaneneid leistete, denn unter dem Schutze desselben konnte er hoffen, sein bescheidenes Dasein unbehelligt zu fristen; auch muss den deutschen Kolonisten schon die Idee, einen Staat nach dem Muster ihres Heimatlandes mit seiner korrupten Staatsmaschinerie zu gründen, vernunftwidrig erschienen sein. Man begreift also, wie infolgedessen der deutsche Auswanderer — die wenigen Gebildeten abgerechnet — sich hierzulande mehrere Dezennien hindurch wohl als Pfälzer, Schwabe, Hesse etc., aber nie als Deutscher zu fühlen gelernt hatte, wogegen bei den anderen europäischen Auswanderern, den Franzosen und Engländern beispielsweise, das nationale Bewusstsein und der nationale Zusammenhalt stets lebendig geblieben ist. Ein geistreicher Amerikaner soll einmal gesagt haben, dass wenn man in den entlegensten Gegenden Ausländer treffe und sie nach ihrer Herkunft frage, so werfe sich der erste stolz in die Brust und sage mit Nachdruck: „Je suis Français, M.“; der zweite richte sich stramm empor und sage: „I am an Englishman“; der dritte ziehe höflich den Hut und sage bescheiden: Entschuldigen Sie gefälligst, mein Herr, ich bin nur ein Deutscher.“³

„Das ist kein schöner Zug im deutschen Volkscharakter, diese Sucht, so unheimlich schnell fremder Sprache, fremder Sitte, fremdem Brauch sich anzupassen mit völliger Hintansetzung der eigenen nationalen Charakterzüge“, sagt Prof. Voss in seiner in Chicago am deutschen Tag ge-

² Anton Eickhoff: In der neuen Heimat, New York, 1884. S. 5, 6, 15.

³ Cf. Dr. W. Breitenbach: Über das Deutschtum in Brasilien. Deutsche Zeit- und Streitfragen, Bd. 16. Hamburg, 1887.

haltenen Rede,⁴ und der Tadel ist wohlverdient, denn wenn auch in der Zeit der ersten Ansiedlungen das Nationalgefühl bei den Deutschen, wie wir gesehen haben, sich nicht entwickeln konnte, so sollte man doch annehmen, dass der gegenwärtige grossartige Aufschwung Deutschlands auf allen Gebieten in den Deutschen einen nationalen Stolz und ein reges Nationalbewusstsein grossziehen müsste. Das scheint jedoch, so weit der Deutschamerikaner in Betracht kommt, nur in geringem Grade der Fall zu sein. Er besitzt noch immer „die eigentümliche Befähigung, aus der eigenen Haut nicht nur heraus, sondern in die des Ausländers hineinzufahren.“ Sobald die wirtschaftlichen Verhältnisse und Vorteile es erheischen, gibt der Deutsche nur zu leicht seine Nationalität sowie das mächtigste Bindeglied, welches ihn an sein Stammland fesselt, die deutsche Sprache auf. Man sagt von den Deutschen Nordamerikas: „Die erste Generation versteht und spricht Deutsch; die zweite Generation versteht Deutsch, spricht es aber nicht; die dritte Generation versteht es nicht und spricht es nicht.“

Wenn wir nun nach den Beweggründen forschen, welche die Deutschen Nordamerikas verleiten und verleitet haben, ihre Eigenart, sowie ihre Sprache und somit die Gesamtheit ihrer Geistesbildung preiszugeben, so sind, abgesehen von klimatischen Verhältnissen, die folgenden Hauptmotive zu nennen:

Einerseits ist es die Bewunderung, welche der Deutsche für alles Fremdländische stets an den Tag gelegt hat, wenn dasselbe ihm irgendwie zu imponieren verstand; war doch das gesamte Geistesleben Deutschlands ein volles Jahrhundert von französischer Denkungsart durchtränkt und dem französischen *bonton* leibeigen. Der praktische, scharf ausgeprägte Erwerbs- und Geschäftssinn des Nordamerikaners, der ihm die Beiwörter *shrewd*, *smart* und *wide-awake* verschafft hat, sein kühner Unternehmungsgeist und die im ganzen Lande herrschende Verherrlichung, ja Anbetung des *self-made man* hat den träumerischen und mehr schwerfälligen Sohn Germanias stets mit Bewunderung erfüllt und zur Nachahmung getrieben.

Die schier unerschöpflichen Naturschätze des Landes, sowie die Fruchtbarkeit des Bodens andererseits bieten dem Spekulationstalent des rastlosen Yankees ein unbegrenztes Feld. Wo das Land noch die Möglichkeit bietet, in absehbarer, womöglich sehr kurzer Zeit, wenn nicht gerade ein Millionär, so doch wohlhabend zu werden, wer würde sich da wohl unnützen Träumereien und Reflexionen hingeben? Ist es zu verwundern, dass diese im ganzen Lande herrschende Erwerbslust, ich möchte fast sagen Erwerbsfieber, auf jeden Einwanderer ansteckend wirkt? Auch der Deutsche kann ihr nicht widerstehen. Erst spöttelt

⁴ Prof. E. K. Voss: Pflichten und Rechte der Deutschamerikaner, Monatshefte, Heft 9.

er zwar darüber, aber wie lange dauert es, und auch ihn ergreift die Mammonssucht. Wenn nicht in der ersten, so doch in der zweiten Generation richtet sich sein Sinn mehr und mehr auf das Praktische, das Greifbare. Die Liebe für die idealen Güter dieser Erde erstirbt in seiner Brust. Kunst und Wissenschaft sind in seinen Augen nur noch Mittel zum schnelleren und erfolgreicherem Broterwerb. Bald muss auch die deutsche Sprache der englischen weichen, weil diese, wenn auch nicht so schön, so doch „kurz, bequem, kräftig und praktisch“ ist. Ich kann mich nicht enthalten, Ihnen den trefflichen Vergleich, welchen von Waltershausen — wenn auch nicht von ihm selbst stammend — zwischen der deutschen und der englischen Sprache macht, wörtlich anzuführen⁵: „Ein deutschamerikanischer Kaufmann wird, wenn er seine Muttersprache auch noch so liebt, über Geschäftssachen lieber englisch als deutsch sprechen, ebenso ein Handwerker über sein Handwerk, ein Advokat über Rechtssachen u. s. w.“ „Beim Englischreden braucht man den Mund nur halbso weit aufzumachen, als beim Deutschsprechen, weil die Mehrzahl aller Worte in der vorderen Mundhöhle gebildet wird und alle Sprachwerkzeuge brauchen weniger angestrengt zu werden. Ferner sind alle englischen Ausdrücke und Redewendungen, welche nicht der Wissenschaft und Poesie angehören, gleichsam stereotypiert oder krystallisiert, so dass ihre Anwendung viel weniger Nachdenken erfordert als bei den deutschen. Schliesslich fehlt ihr der Formenreichtum unserer Sprache, und ihr Bau ist ausserordentlich einfach. Der gemeine Mann kommt recht gut mit 600 englischen Worten aus, für deren Anwendung im Satze er so gut wie keine Syntax braucht, während für denselben Zweck wenigstens 2000 deutsche Worte und eine gewisse Routine in der Satzkonstruktion nötig sind.“ Ausserdem, führt von Waltershausen ferner aus, ist das Amerikanisch, einen kleinen Unterschied in der Nüancierung abgerechnet, eine einheitliche Sprache, wogegen das Deutsch, welches von der Arbeiterklasse deutscher Einwanderer gesprochen wird, meistens Dialekt ist, welcher gar nicht zur Weiterverbreitung geeignet ist. Dazu kommt noch der Umstand, dass viele Einwanderer das Englische sehr unvollkommen lernen und sich daher einer deutschamerikanischen Mischsprache bedienen — wie z. B. die Deutschen in Pennsylvanien —, welche von dem gebildeten Deutschen zugleich aber auch von dem Amerikaner verhöhnt wird,⁶ weshalb die Eltern oft bemüht sind, ihre Kinder nur in der englischen Sprache unterrichten zu lassen. Mit dem Verlust der Sprache aber setzt die Entnationalisierung eines Volkes ein, denn „weder

⁵ Sartorius Freiherr von Waltershausen: Die Zukunft des Deutschtums in Amerika. Deutsche Zeit- und Streitfragen.

⁶ Über die Existenzberechtigung des Pennsylvanien Deutsche siehe die Rede von Prof. Dr. E. K. Voss. Cf. auch Goebel, a. a. O., S. 30.

Sitten noch Trachten bestimmen die Nationalität, das tut einzig und allein die Sprache. Durch sie allein wird der Mensch zum Angehörigen eines Volkes. Durch die Sprache nimmt das Individuum die Anschauungsweise des Volkes an, das diese Sprache gebildet und entwickelt und ihr die geheimsten Regungen seines Gemütes, die feinsten Besonderheiten seiner Vorstellungswelt anvertraut und organisch eingefügt hat. Die Sprache ist darum bei weitem das stärkste Band, das Menschen überhaupt verknüpfen kann.”⁷ Engländer und Nordamerikaner, trotz der Kriege, welche sie gegen einander geführt haben, fühlen sich dem Nichtengländer gegenüber als eins, als Söhne Grossbritanniens. Gleicherweise fanden die Buren in ihrem Kampfe gegen die Engländer die wärmste Sympathie bei den Niederländern, trotzdem jede politische Verbindung zwischen Holland und den Kapkolonien seit einem Jahrhundert aufgehört hat. Und so könnte man noch Dutzende von Beispielen anführen, die alle darauf hinweisen, ein wie mächtiges Bindeglied die Sprachgenossenschaft zwischen dem Kolonisten und seinem Stammlande stets gewesen ist.

Aus dem Gesagten ist es ersichtlich, dass alle diejenigen, welche der grossen Bedeutung deutscher Geisteswelt für die Weiterentwicklung ihres neuen Heimatlandes bewusst sind — und das sollten doch vor allem die Lehrer des Deutschen sein — sich zweierlei Aufgaben zu widmen haben: Erstens der Hebung des deutschen Nationalbewusstseins, und zweitens der Erhaltung und Weiterverbreitung der deutschen Sprache.

Um zu diesem Endergebnis zu gelangen, müssen wir den Deutschen dieses Landes, der jungen Generation insbesondere, an der Hand von geschichtlichen Tatsachen klarlegen, dass sie auf ihre Abstammung berechtigterweise stolz sein dürfen und sollen; hat doch das deutsche Element an der Gestaltung der amerikanischen Geschichte im Krieg und Frieden fleissig und ehrenvoll mitgearbeitet. Bei jeder Gelegenheit war der Deutsche seinem angloamerikanischen Mitbürger nicht nur gewachsen, sondern oft überlegen. Nur bei der Verteilung der Lorbeeren ging er so gut wie leer aus. Seine Taten — ungezählte glorreiche Taten — sind von dem amerikanischen Geschichtsschreiber, der die Unsterblichkeit für sich pachten wollte, nur so nebenbei erwähnt, wenn nicht gänzlich totgeschwiegen worden.⁸

⁷ Max Nordau: *Paradoxe*, Chicago, 1885. S. 283—284.

⁸ Die meisten für die Volksschule bestimmten Geschichtsbücher erwähnen kaum die Namen der hervorragendsten deutschamerikanischen Helden vom Schlage Steubens, Herckheimers, de Kalbs, Mühlenbergs etc. Nach der Darstellung von Barnes muss die amerikanische Jugend den Eindruck gewinnen, als ob die Hessen freiwillig mit den Engländern gegen die Kolonisten gekämpft haben. Gegen eine derartige Geschichtsfälschung sollten wir Deutschamerikaner, wie das unsere schottisch-irischen Mitbürger getan haben, einen energischen Protest erheben.

(Schluss folgt.)

Der Humor und die Schule. Ein schönes Wort gebe es in der deutschen Sprache, sagte bei einer Gelegenheit der Präsident Roosevelt, ein schönes Wort für eine Eigenart des ganzen Stammes: Gemütlichkeit. Keine andere Sprache hätte ein ähnliches Wort aufzuweisen, welches so deutlich das Wesen dieses Charakterzuges zum Verständnisse brächte, vielleicht auch deshalb, weil keiner anderen Nation die Gemütlichkeit so eigen ist als dem deutschen Volke. In der Tat! Mit dem Ernst des Deutschen paart sich in seinem Leben, in seiner Tätigkeit, in seiner Kunst und Wissenschaft allezeit das Heitere, das Gemütliche, welches, gleich der Sonne, über Schweres und Leichtes seine warmen, hellen Strahlen legt. Dieser Gemütlichkeit entstammt jener lustige Geselle, unser aufrichtiger Tröster, unser anspruchloser Begleiter, unser wohlmeinender Freund durchs ganze Leben, der Humor. Ihm öffne man alle Türen!

In verschiedener Art äussert er sich. Einmal ist er voll Übermut, dass er über alles hinweg lustig dahintänzelt, das andere Mal aber merken wir, wie ihm trotz seiner fröhlichen Miene das Herz blutet ob der Bitternisse in der Welt. Wacker streitet der Humor mit gegen alle Widerwärtigkeiten des Lebens und über alle Drangsale erhebt er die menschlichen Herzen.

Charakteristisch ist, wie schon erwähnt wurde, der deutsche Humor. Wenn ihn auch Schiller in seinen Dichtungen nicht duldete, so war er Goethe ein Liebling. Manche Szenen aus „Faust“, manche schalkhaften Gedichte beweisen das. Nach Goethe gab es noch manche ständigen Vertreter des Humors. Selbst durch Adalbert Stifters beste Dichtung weht ein feiner humoristischer Hauch, obgleich so zart wie die Erzählung selbst, wie die vorgeführten Menschengemüter. Zur eigentlichen Geltung kam der Humor erst im neueren Schrifttum bei Otto Ludwig, Anzengruber, Rosegger, Seidel, Raabe u. v. a. Alle diese haben die alte Regel Goethes wahr gemacht: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben! Und wo ihr's packt, da ist es interessant!“ Vertiefen wir uns in die Werke dieser Männer, so werden wir finden, dass sie nicht bloss erschüttern, ergreifen und rühren, da wird auch gelacht, ja herzlich gelacht, da gibt es neben dem Ernste jederzeit auch den Spass, neben dem Tode keimt um so üppiger das Leben. Mancher, der körperlich und seelisch darniedergedrückt war, hätte er nicht die Werke unserer grossen Humoristen oder den leichten Humor der „Fliegenden“ oder den weltverachtenden eines Wilhelm Busch genossen, es wäre ihm vielleicht elender ergangen. Wie sehr mag man sich nur an Wilhelm Busch schon ergötzt haben! Er ist ja auch einer, dem es auf der Welt nicht zum besten ging, der aber trotzdem den Vogel preist, der gar gut weiss, dass ihn im nächsten Augenblicke der unten lauernde Kater verschlucken wird und sich deshalb noch schnell ein Liedel singt. Wenn er später mit den Versen anfängt:

„Enthaltbarkeit ist ein Vergnügen
An Sachen, welche wir nicht kriegen“,

so müssen wir keineswegs daran glauben; denn unser Ideal dürfen wir dabei nicht einbüßen, wir müssen es treu bewahren wie der Steinklopferhans bei Anzengruber, dessen Ideal noch gestärkt wird und der in Krankheit und Verlassenheit den Trost hat: „Es kann dir nix g'scheh'n!“

Es ist leicht zu erkennen, welchen Wert der Humor besitzt. Eine heitere Lebensauffassung predigen unsere Grossen, die natürlich nicht ins Kindische oder Ausgelassene umschlagen darf. Frohgemute, schalkhafte Leute haben keine bösen Gedanken. Lustige Kinder sind nicht die schlechten. Frohe Menschen sind leichter zufrieden zu stellen und glücklich zu preisen. Dieses möge in der Erziehung wohl beachtet werden, denn sie soll die Menschen gut und glücklich machen. Aber wie gegenteilig verhält es sich vielfach? Zu den grössten Peinen mancher Kinder gehört immer noch der Gedanke an die Schule. Allzu streng ist deren Geist. Kein Lächeln, kein Spässchen, immer nur die unnachgiebige Miene des Lehrers, dessen furchtbarer Ernst! Da gibt's beinahe kein freies, ungezwungenes Beobachten eines schönen Bildes, es muss pädagogisch zergliedert werden, da gibt's kein kindliches Erfreuen an einem Geschichtchen, einem Märchen, einem Gedichte, es muss alles nach wohlgesetzten Fragen wiedergegeben werden. Wenn jeder Seitenblick des Kindes scharf gerügt, jedes Lächeln verboten, jedes unschuldige Hüpfen z. B. auf dem Schulwege bestraft wird, so ist solche Strenge gewiss nicht geeignet, im Kinde die Freude an der Schule zu erwecken. Die Buben und Mädchen sind eben unverfälschte Natur, sie haben Blut und Leben in sich, sie sind keine Automaten. Ein helles Kinderlachen von Zeit zu Zeit, auch während des Unterrichtes, schadet gar nicht, im Gegenteil, das Verhältnis zwischen Lehrer und Kindern gestaltet sich nur inniger, es trägt dazu bei, dass im Kinde Liebe und Vertrauen zum Lehrer entsteht. Mancher widerspenstige Junge, an dem alle ernsten Reden und Strafen wirkungslos abprallen, ist nicht selten durch richtig angewandten Humor des Lehrers, durch einige satyrische Bemerkungen dahin zu bringen, dass er die Waffen streckt. Dem Braven und Fleissigen ist ein Augenblick heiterer Stimmung doppelt zu gönnen, um so lieber kommt er dann zur Schule.

Die beste Pflege könnte dem Humor durch das Lesen zuteil werden. Die guten Jugendbücher, ernsten Inhaltes, mehren sich bereits in erfreulicher Weise, aber auch mit den humoristischen Sachen steht es schon besser, namentlich mit solchen, wo Wort und Bild gemeinsam wirken. Am meisten lacht das Kind wohl mit Wilhelm Busch. Muss man schon für die Schule von der Bubengeschichte „Max und Moritz“ absehen, so sollte ein Buch wie etwa „Hans Hucklebein“ jedem Kinde gereicht wer-

den, wenn man ihm rechte Freude bereiten will. Die genialen Zeichnungen, bestehend aus einigen charakteristischen Strichen, lassen jedoch trotzdem ganze Stösse der gewöhnlichen Bilderbücher hinter sich und die urkräftigen Verse sind nicht allein imstande zu unterhalten, sie leiten das Kind auch zum Beobachten jedes Einzelnen an, sie haben bildenden Wert und lassen gewiss auch kräftige Moral vernehmen. Für Kinder der oberen Stufen gibt es bei Rosegger, Heinrich Seidel u. a. gar köstliche humoristische Sachen. Zum humoristischen Jugendlesestoff gehören gewiss auch viele jener wundersamen Erzählungen, welche schon tausend Jahre alt sind, die wir aber trotzdem, ob alt oder jung, mit gleichem Eifer und Vergnügen immer wieder lesen: die Märchen, jene „süssen Lügen“. Eine grosse Abteilung für Märchen sollte deshalb in jeder Jugendbücherei sein.

Der Aufenthaltsort der Jugend, das Schulhaus, die Schulstube sollte stets heiteren Charakter aufweisen und nie sollten dem Kinde schmucklose, kahle Wände entgegenstarren. Die Kunsterzieher sind ja fleissig an der Arbeit, dass alle Gänge und Lehrzimmer angenehm geschmückt und somit auch der Sinn für das Schöne, für die Kunst geweckt werde. Wahre Kunst trägt aber sehr oft auch Gemütlichkeit zur Schau, und so erfüllen die Kunsterzieher gleichzeitig die Aufgabe, eine frohe Lebensauffassung im Kinde wachzurufen. Und das ist recht so! Soll das Kind Freude haben! Bald kommt ja auch eine Zeit der Sorgen, der schlaflosen Nächte! Möge man deshalb schon in der Erziehung dahin trachten, dass dann der Mensch unseren lustigen Gesellen, den Humor, richtig erkennt, ihn aufsucht und in seiner Gesellschaft Lebenskraft findet! (A. Feierfeil-Horschau. Aus der Freien Schulzeitung.)

„Wir wissen's nicht“ in der Schule. Die mit diesen Worten überschriebene „Rundschaunotiz“ des „Kunstwarts“ bildet eine naturgemässe Ergänzung zu der Forderung, das Recht der Kinder zu fragen zur unbedingten Pflicht zu machen; denn oft genug wird es bei dieser Fragefreiheit sich ereignen, dass der Lehrer keine oder doch keine befriedigende Antwort zu geben vermag. Ängstliche werden nun glauben, es müsste ihre Autorität untergraben, wenn sie in solchen Fällen einfach erklären: „Ich weiss es nicht.“ Aber gerade das Gegenteil ist wahr. Es ist ein treffliches Mittel, dem Schwinden der Autorität entgegenzuwirken, wenn der Lehrer öfter, als heutzutage geschieht — und grundsätzlich! — ganz persönlich das „Ich weiss es nicht“ ausspricht. Auch das gehört dazu, den Schulgeist ehrlich zu machen. Wo die Kinder unbeschränkt fragen dürfen, werden eben ihre Fragen oft genug Anlass geben; aber auch sonst sollte der Lehrer (und der Vater) oft und immer wieder darauf hinweisen: Was wir da sagen, bedarf der weiteren Erklärung; aber ich weiss sie nicht. Wer's wissen will, der muss den Fachgelehrten fragen.

Ohne solches Verhalten kann Einheitlichkeit und Klarheit des Geisteslebens schwer in den Kinderkopf kommen; ein Verständnis für das geistige Leben der Gesamtheit aber kann nur so angebahnt werden.

Das Angedeutete ist nicht etwa nur eins unter den Augenblicksmitteln, die an der Schule von heute einzelnes bessern wollen. Nein, wir glauben: als ein Grundsatz muss dieses: Lehrt, was ihr nicht wisst! in jede vernünftige Geisteserziehung aufgenommen werden. Sucht nicht das Höchste und Letzte, denn nur auf dieses bezieht sich der obige Grundsatz, zu erklären, indem ihr's „verständlich macht“, sondern geht den Weg bis ans Ende, wo die Kräfte nicht mehr weiter tragen und gesteht dann euere Ohnmacht ein. Dann wird die Überwertung des Verstandesmässigen, die unserer Schule mit Recht vorgeworfen wird, schwerlich fortbestehen können, und die an solche Gedankengänge Gewöhnten werden auch leichter als andere den Weg zu den ewigen Quellen finden, aus denen Labung für den ganzen Menschen fließt.

(K. Aus der Freien Schulzeitung.)

Deutsches oder schwedisches Turnen. Lehrer F. Dehmlow in Gelsenkirchen behandelt im Januarheft der „Pädagogischen Warte“ dieses Thema in objektiver und eingehender Weise. Was er am Schluss seiner Ausführungen über die Erfolge beider Turnmethoden sagt, sollte auch hierzulande manchen die Augen öffnen, die immer noch mit dem schwedischen Turnen liebäugeln und die Vorteile des deutschen Turnens zu verkleinern suchen. Der Verfasser schliesst mit folgenden Worten:

Bei seiner Informationsreise vernahm E. Fischer-Hamburg den Ruf: „Wie langweilig!“ und dieser Vorwurf der Einförmigkeit und Langeweile, der dem schwedischen Turnen gemacht wird, ist ein ganz besonders schwerwiegender, da er eigenes Streben und selbständiges Arbeiten verhindert“ (Kessler). Daher kommt es auch, dass es in Schweden trotz der rationellen Methode nicht vorwärts will. Ist die Schulzeit beendet, so wird das Turnen nicht mehr gepflegt; in ganz Schweden gibt es nur 35 Turnvereine mit 2200 Turnern, und diese benutzen oft zur Förderung von Mut und Entschlossenheit Barren und Reck. Und nun in Deutschland! Der Turnvater Jahn sagte: „Das Turnen, aus kleiner Quelle entsprungen, wallt jetzt als freudiger Strom durch Deutschlands Gauen. Es wird künftig eine verbindende See werden, ein gewaltiges Meer, was schirmend die heilige Grenzmark des Vaterlandes umwogt“ und was der „Alte im Barte“ mit prophetischem Auge erblickte, ist erfüllt. Das deutsche Turnen ist zur Volkssache geworden; heute eilt ein mächtiger Strom, die deutsche Turnerschaft, durch die ganze Welt. Sie zählte am 1. Januar 1907 7787 (+ 249) Vereine mit (772,134) 808,525 Mitgliedern und noch 48 Vereine im Auslande, 1093 Vereine haben Frauenabteilungen (39,765 Mitgliederinnen), 800 Vereine pflegen

das Turnen schulpflichtiger Kinder. Die deutsche Turnerschaft ist bestrebt, mitzuhelfen, dass unsere deutsche Jugend zu gesunden, mutigen, selbständigen Jünglingen und Jungfrauen erzogen wird. „Kraft und Mut sollen sie erwerben in „Herz und in Hand“. „Das deutsche Turnen muss ein Sauerteig für die gesamte Schularbeit werden; das deutsche Turnen muss die enterbte Leiblichkeit des Kindes in ihre verlorenen Rechte wieder einsetzen; das deutsche Turnen muss bei der Erziehung die richtige Reihenfolge wieder herstellen, erst der Leib und dann die Seele!“ (Adolf Diesterweg). Möchte daher jeder bedenken, was der grosse Schlachtendenker 1870/71 sagte: „Nur in der eigenen Kraft ruht das Schicksal der Nation.“ Die deutsche Turnerschaft wird stets bestrebt sein, das deutsche Turnen weiter zu fördern und zu pflegen und dabei sich nach dem Grundsatz richten:

„Prüfet alles, aber das beste behaltet!“

Zur Psychologie des Prügelns. Im Märzheft der „Zeitschrift für Kinderforschung“ veröffentlicht Dr. O. Kiefer-Stuttgart unter obigem Titel einen höchst interessanten Artikel, der zunächst behauptet, dass Naturvölker nicht prügeln, dieses Zuchtmittel vielmehr erst bei einer gewissen Kulturhöhe, die bestimmte Anforderungen der Geschicklichkeit und Arbeitsleistung an den einzelnen stellen, zur Anwendung komme, um dann in rascher Folge sowohl Erwachsenen als Kindern gegenüber die entsetzlichsten Auswüchse zu zeitigen; sobald eine wirklich höhere, edlere Kultur beginne, trete naturgemäss eine Reaktion ein, die die Neigung habe, bald radikal auch bei schweren sittlichen Verfehlungen die körperliche Züchtigung zu verwerfen. Zum Schlusse aber heisst es — und um dieser Schlussätze willen nehmen wir von dem Artikel überhaupt Notiz: „Die Stunde naht, der Sünder wird abgeführt, übergelegt, gezüchtigt. In diesen Momenten wird der körperliche Schmerz alle anderen Empfindungen unterdrücken. Manche behaupten, das Kind hasse seinen Zuchtmeister in diesen schmerzvollen Momenten; ich bestreite das unbedingt, und aus den abwehrenden Handlungen, die temperamentvolle Kinder während der Züchtigung vornehmen, folgt gar nichts; denn das sind einfache Reflexbewegungen. Selbstverständlich wird der Fall selten sein, dass ein Kind freiwillig kommt und sagt: haue mich, lieber Vater, ich hab's verdient; aber dass ein „Hass“ zwischen Vater und Kind entsteht durch ein Tracht Hiebe, halte ich für noch seltener und meist nur in Romanen vorkommend. Wenn das Kind gerechterweise, auch noch so streng, gestraft wird, wird es die Strafe leicht verwinden, und es werden bald Augenblicke kommen, in denen es sich sagt: Mein Vater hat mich doch noch lieb, denn er hat mich noch nie ungerecht bestraft. Darauf kommt aber auch alles an. Jedes Kind ist von Natur aus geradezu ein Pedant der

Gerechtigkeit, es verträgt viel leichter fortwährende strenge, aber gerechte Strafen als eine milde Erziehung mit einer einzigen Ungerechtigkeit. Solange mich mein Vater streng, aber nie parteiisch züchtigte, liebte ich ihn trotz allem innig. Als ich aber (begründete oder unbegründete) Zweifel an seiner Gerechtigkeit bekam, war es mit der Liebe aus, obwohl ich damals längst über die Prügel hinaus war! Ähnliches wird jedermann aus seiner Kindheit bezeugen können. Das Kind nimmt im allgemeinen Prügel nicht so tragisch, wie es moderne Pädagogen (z. B. auch Ellen Key) hinstellen. Es hat kein Mitleid im allgemeinen mit Kameraden, die gezüchtigt werden, im Gegenteil, es sagt sich: es geschieht dir recht, warum tatest du es! Es bringt sich aber auch noch nicht um, wenn es mal selber gehauen wird, von Ausnahmen abgesehen, die nur zeigen, dass das starke Mittel des Prügelns wie eine starke Arznei nicht für jedermann taugt." (Wir reproduzieren diese Sätze natürlich nicht, um zum Prügeln zu ermutigen. Es ist aber vielleicht doch angebracht, bei der in unserem Erziehungswesen einer übergrossen Sentimentalität zuneigenden Richtung auch einmal eine gegenteilige Ansicht laut werden zu lassen. D. R.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Californien.

Die Konvention der California Teachers' Association fand in der Neujaarswoche in Santa Cruz statt. Das Programm war von dem Präsidenten Morris E. Dailey, dem Direktor der Normalschule von San Jose, aufgestellt worden und versuchte, den Interessen der verschiedenen Zweige des Unterrichtswesens gerecht zu werden. Als auswärtiger Redner fungierte Hon. James L. Hughes, der Schulinspektor von Toronto, Canada. Derselbe behauptet, der älteste Schulsuperintendent in Amerika zu sein, dabei zeigt er aber eine jugendliche Frische an Körper und Geist, die sehr angenehm berührt. Er war soeben von einer Europareise zurückgekehrt und hatte viel des Anregenden und Neuen zu bieten. — Der erste Tag der Konvention wurde von den Verhandlungen des „Council of Education“ ausgefüllt. Hier werden die Vorpostengefechte der Erziehungsfragen durchgekämpft, und es wurden manche Vorschläge zur Hebung des Schulsystems erörtert. Einer der wichtigsten war, dass die Arbeit unserer High Schools schon in dem siebenten

und achten Grade der Elementarschulen beginnen sollte, und zwar eigneten sich die fremden Sprachen am besten zu diesem Zwecke. Es wurde berichtet, dass in einigen Städten schon Versuche dieser Art gemacht worden seien und dass dabei recht befriedigende Resultate erzielt worden seien. Prof. A. F. Lange, das Haupt des Erziehungsdepartements an der Staatsuniversität und Nachfolger von Elmer E. Brown, dem neuen „Commissioner of Education“ in Washington, hielt mehrere Ansprachen, die ungeteilten Beifall fanden. Auch er befürwortete den Unterricht in den modernen Sprachen in den Elementarschulen, zum Teil als Gegengewicht zu dem „Patriotism of Ignorance“, der so weit verbreitet sei. Ein scharfes, aber wahres Wort, das selbstverständlich nicht allseitig gewürdigt wurde.

Die Lehrer an der High School hatten ihre Versammlung am letzten Tage. Das Hauptthema war: What is demanded of the High School? How can the High School best meet that demand? Präsident David Starr Jordan von der Stanford Universität sollte dieses Thema besprechen, konnte aber

nicht anwesend sein. Doch schickte er einen Vortrag, der verlesen wurde. Darin sprach er sich dafür aus, dass im allgemeinen praktischere Resultate in den Hochschulfächern erzielt werden sollten und dass überall Handfertigkeitsunterricht, Handelsunterricht und ähnliche Fächer eingeführt werden sollten. Er besprach die einzelnen Fächer und was darin geleistet werden sollte. Im fremdsprachlichen Unterricht sollten die Schüler zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben angeleitet werden. Blosser Übersetzung habe keinen Wert. Über den Unterricht im Lateinischen sagte er: „There is no other High School subject from which the students gain less than from the study of Latin.“ — Der Verein von Lehrern der deutschen Sprache hatte auch einen Platz auf dem Programm unter dem Vorsitz von Prof. Cooper von der Stanford Universität. Dr. Fritz Winther von der Staatsuniversität sprach über den fremdsprachlichen Unterricht an deutschen Mittelschulen und entwarf ein gutes Bild von den Leistungen hierin. In der darauffolgenden Debatte wurde besonders betont, dass die Schüler zum Sprechen angeleitet werden müssen. Auch die Frage, ob Latein oder eine moderne Sprache zuerst gelehrt werden sollte, wurde erörtert, und es wurde befürwortet, dass aus pädagogischen und praktischen Gründen die neueren Sprachen den Vorrang haben sollten. Prof. Hempl von Stanford besprach die Schulausgaben von Texten und sprach sich gegen zuviel Hilfeleistung für den Schüler aus. Eine wichtige Bewegung wurde bei der Konvention in Gang gesetzt, nämlich eine Verbindung von den Männern, die an den High Schools tätig sind. Dieselbe hat den Zweck, den drohenden Rückgang von männlichen Kräften an diesen Lehranstalten zu verhindern. Der Gedanke wurde enthusiastisch aufgenommen und „The High School Men's Club of California“ wurde gegründet. Ihr Korrespondent hat die Ehre, Sekretär derselben zu sein. Es wird erwartet, dass diese Verbindung gute Früchte in der Entwicklung unserer Mittelschulen zeitigen wird.

V. B.

Cincinnati.

Unsere Staatslegislatur, mit der wir aber keinen Staat machen können, ist seit Dezember wieder in Sitzung, oder richtiger ausgedrückt, sie hängt wie eine unheilsschwangere Gewitterwolke an unserem politischen

Staatshimmel. Welches Hagelwetter von bösen Gesetzen — mit guten werden wir ja so selten beglückt — mag sich wieder über unseren unschuldigen Häuptern entladen? Welches Unheil mögen unsere Legisla-Toren in der Staatshauptstadt wieder anstiften? Bangend und zagend richten wir Cincinnati die ängstlichen Blicke nach Columbus, allwo jetzt vor allen Dingen unselige Temperenz-, Schul- und andere nichtsnutzige Gesetze geschmiedet werden. Der hiesigen deutschen Lehrerschaft liegt besonders die Schulvorlage, womit die Abschaffung des gegenwärtigen Schulrats beabsichtigt wird, schwer im Magen. Nicht ohne Grund erblicken wir in dieser Absicht und in der Einsetzung einer Schulkommission, aus fünf oder sieben Mitgliedern bestehend, eine drohende Gefahr für den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen. Mit Recht fragt man: Wozu diese Änderung, da sich doch unser Schulrat, der sich aus Wardvertretern zusammensetzt, in den letzten Jahren sehr gut bewährt hat? Warum handelt man darin nicht nach dem schönen amerikanischen Grundsatz „let well enough be alone“? Allein nach Lichtwerts Fabel vom Affen und der Uhr werden die „weisen“ Solons so lange an unserer Schulverwaltung herum - „monkeyen“, — wie sie es schon wiederholt versucht haben — bis dass die Uhr am Ende stille steht. Zur Zeit, da diese Zeilen geschrieben werden, ist zwar über die Schulvorlage noch nicht abgestimmt, aber der Korrespondent erwartet nichts Gutes; denn die Männer, d. h. die Kandidaten für die Schulkommission, sind da, die Stellen müssen geschaffen werden! Das ist des Pudels Kern. Wenn diese Kommission die Stadt jährlich auch ungefähr 25,000 Dollars kostet, während der jetzige Schulrat unentgeltlich dient, was macht das aus? Die machthabenden Herren Politiker von Hamilton County wollen's mal so haben, und die „intelligenten“ Landonkels in Columbus helfen getreulich mit. Dagegen fruchten die längsten Petitionen und die besten Argumente nichts, so wenig wie in Temperenzfragen. Gegen Dummheit, Fanatismus und Korruption ist eben schwer zu kämpfen.

Der Vorsteher des englischen Schreibunterrichts hier hat zu Anfang des laufenden Schuljahres neue Schreibvorlagen herausgegeben, nach denen seitdem im englischen Departement mit heissem Bemühen geübt wird. Nach diesen Vorlagen, vielmehr nach dem Wunsche ihres Autors, sollen

sich bereits die A-B-C-Schützen beim Schreiben die sogenannte „Freie Arm-Bewegung“ aneignen, also noch ehe sie die Form der Buchstaben richtig erfaßt haben! Da werden nun im ersten Schuljahre Ellipsen (d. h. solche Figuren sollen es sein) rechtsrum und linksrum, sowie Auf- und Abstrich freihändig hingeschmiert — geschrieben wollte ich sagen, — dass es nur so eine Art hat, aber eine böse Art. Die Schreiblehrerinnen und die Klassenlehrerinnen stöhnen und seufzen darüber, und die Kinder würden am Ende des Schuljahrs voraussichtlich noch nicht einmal das Alphabet leserlich schreiben können, wenn ihre Lehrerinnen nicht heimlich das Schreiben nach guter alter Methode lehren würden. Könnte man doch — wäre es auch nur zum abschreckenden Beispiel — einige dieser freihändigen Schönschmier-Pröbchen hier abkonterfeien! Hoffentlich wird der Herr Autor sehr bald das nutz- und zwecklose seines Bemühens, vielmehr seiner Lehrerinnen, einsehen und die Zeit und Papier verschwendende Freie Arm-Bewegung aufgeben, oder sie wenigstens erst mit dem fünften Schuljahre beginnen, wie es früher der Fall war. Schreibvorlagen herausgeben und darnach unterrichten oder unterrichten lassen, sind eben zwei verschiedene Dinge, das sollte sich auch mancher Verfasser von Schul- und Textbüchern gründlich merken.

E. K.

Milwaukee.

Mit Stimmgleichheit, sieben gegen sieben, hat unser Schulrat in seiner letzten Sitzung eine Abänderung der bestehenden Regel in betreff des deutschen Unterrichts an den öffentlichen Schulen abgelehnt. Die von dem Statutenkomitee vorgeschlagene Abänderung lautete, dass die Kinder nicht eher in die deutsche Klasse aufgenommen werden sollen, bis die Eltern dies schriftlich verlangten. Der bestehenden Regel gemäß wird von sämtlichen Kindern angenommen, wenn sie in die Klassen vom 1. bis zum 8. Grad eintreten, dass sie sich am deutschen Unterricht beteiligen, falls die Eltern nicht einen gegenteiligen Wunsch äußern.

Der Vorschlag zur Abänderung dieser Regel wurde von sämtlichen Freunden des deutschen Unterrichts als ein Versuch, denselben zu verkrüppeln, angesehen, und fand daher, sowohl seitens der Deutschamerikaner im Schulrats als auch seitens der aufgeklärten, fort-

schriftlich denkenden Angloamerikaner energische Abwehr.

Der Jahresbericht des Superintendenten Carrol G. Pearse, der in der Februarsitzung des Schulrats zur Verlesung gelangte, enthält einen Überblick der Fortschritte und Veränderungen, die in dem gesamten öffentlichen Schulwesen der Stadt in den letzten drei Jahren gemacht worden sind. Herr Pearse weist darin auf folgende Einrichtungen, resp. Veränderungen hin, die während der Dauer seiner Amtszeit getroffen worden sind:

- a) Die Einführung eines gründlicheren Handelskurses in den Hochschulen,
 - b) Erleichterung des Pensums für die unteren Grade der Elementarschulen;
 - c) ein freieres, biegsameres Versetzungssystem und halbjährliche Versetzung;
 - d) Einführung der „Nachhilfe“-Periode, wodurch den minderbegabten Schülern mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird;
 - e) Die Schaffung von sog. „ungraded“ Schulzimmern;
 - f) Ein besserer Ausgleich der für jeden Lehrer bestimmten Schüleranzahl;
 - g) Ausdehnung des Koch- und Handfertigkeitsunterrichts;
 - h) Die Gründung von Ferienschulen und die Wiedereinführung der Abendschulen, und eines systematischen Turnunterrichts unter kompetenter Leitung;
 - i) Die Einführung des Unterrichts für Blinde;
 - j) Die Erhöhung der Lehrergehälter, die durchschnittlich für jeden Lehrer \$100 pro Jahr beträgt und
 - k) eine Ersparnis für die Eltern an der Auslagen für Textbücher, die sich auf \$5000 bis \$6000 pro Jahr beläuft.
- Ferner macht Herr Pearse folgende Empfehlungen:
- I) Die Lehrergehälter sollen so bald als möglich noch mehr erhöht werden;
 - II) Die Gründung einer Zwangserziehungsanstalt für unheilbare Schulschwänzer und sonstige „Störenfriede“;
 - III) sowie einer „Parental“-Schule für verwahrloste Kinder, und
 - IV) besonderer Klassen für schwachbefähigte Schüler.
- Wie ein roter Faden läuft durch diesen Bericht das pädagogische Diktum: „Wir müssen dem einzelnen Schüler mehr Aufmerksamkeit widmen; wir müssen jeden Zögling seinen individuellen Anlagen oder ererbten Schwächen entsprechend erziehen.“

Der Lehrerverband hat den Schulrat in einer Petition ersucht, die Gehälter sämtlicher Lehrer um \$50 pro Jahr zu erhöhen bis das Maximum von \$1000 erreicht ist; die Speziallehrer des Deutschen und die Vizeprinzipale sollen ein Maximalgehalt von \$1100 erhalten. Da aber die dem Schulrat zur Verfügung stehenden Geldmittel kaum dazu ausreichen, so wird ein Komitee desselben sich mit der Frage der Erhöhung der für Schulzwecke bestimmten Spezialsteuer von 3½ Mille beschäftigen.

Zwei Vorträge über „das Rheingebiet“ und einer über „Berlin und Umgegend“, gehalten im Monat Januar von Prof. Goodnight unter den Auspizien des Schulrats, zogen eine grosse Zuhörerschaft aus allen Stadtteilen nach der 21. Distriktschule No. 3.

Prof. Oskar Burekhardts Vorträge über Literatur, deren er bis jetzt drei in der Aula des Seminars gehalten hat, erfreuten sich seitens der Lehrer einer starken Beteiligung und begeisterten Aufnahme. „Gottfried Keller“, „Das antike Theater“ und „Don Quijote“ sind die von Hrn. Burekhardt bis jetzt behandelten Themata, die er durch seine gewohnte schöne Sprache und schwungvolle Rednerweise auf das interessanteste zu beleben verstand.

Ein aus angesehenen Bürgern und Lehrern bestehender Lokalausschuss hat sich unter dem Vorsitz des Herrn Leo Stern, Direktor des Deutschen, gebildet, um die nötigen Vorbereitungen für den in diesem Sommer hier stattfindenden Lehrertag zu treffen. Nun heisst es, wacker an die Arbeit, ihr Kollegen und Kolleginnen! Unterstützt den Ausschuss so viel als in euren Kräften steht, um diesen Lehrertag zu dem erfolgreichsten in der Geschichte des Lehrerbundes zu gestalten.

C. B. S.

Newark, N. J.

Endlich haben wir ihn! Nämlich — den „Kleinen Schulrat“, nach dem sich die Bürger schon so lange geseht. Die vorjährige Staatslegislatur erliess ein Gesetz, das den Bürgern Newarks gestattete, darüber abzustimmen, ob der Schulrat nach wie vor aus zwei Vertretern für jede der 16 Wards — also zusammen aus 32 Mitgliedern — bestehen und vom Volke erwählt werden soll, oder ob er nur aus 9 Mitgliedern zusammengesetzt sein soll, die

vom Mayor der Stadt zu ernennen sind. Newark hatte in den letzten Jahren tüble Erfahrungen mit dem „Grossen Schulrate“ gemacht. Man sagte vielen Schulkommissären nach, dass sie bei Ankäufen, Bewilligungen, Vergebung von Kontrakten u. s. w. mehr ihre eigenen Interessen und die ihrer Freunde und Vettern als die der Schulen und ihrer Mitbürger im Auge gehabt hätten. Das ist nun gerade nichts Neues. Klagt doch schon der babylonische Keilschriftlehrer Sadrach A. B. Dnego vor vielen 1000 Jahren auf einer seiner hinterlassenen von Fritz Treugold* aufgefundenen und entzifferten Platten folgendermassen:

Jetzt kann man weit es bringen,
Wenn man einen Vetter hat,
So da sitzt stolz und gravitätisch im Schulrat der Stadt.

Eines hat der schlimme Handel
Klar und deutlich mich gelehrt;
Nämlich das: es ist ein Vetter
Hierzulande etwas wert.

Das liesse sich so ziemlich auch auf den „Grossen Schulrat“ unserer guten Stadt Newark anwenden. Darum hiess es: „Fort mit dem Grossen Schulrat! In einem kleinen Schulrate können unmöglich so viele Vettern sitzen, wie in einem grossen.“ Und der „Kleine Schulrat“ trug bei der Wahl den Sieg davon.

Da man vor der Wahl nicht wusste, wie sie ausfallen würde und man natürlich für alle Fälle sorgen musste, so wurden auch Wardkandidaten für den „Grossen Schulrat“ aufgestellt und gewählt. Infolge des Ausganges der Wahl war selbstverständlich die Erwählung der letzteren ungültig geworden. So dachten nämlich die Bürger. Anders dachten die neu erwählten Ward-Schulkommissäre und mit ihnen einige ihrer älteren Kollegen. Jetzt erst zeigte sich, wie unrecht man ihnen früher getan, wenn man ihnen Pflichtvernachlässigung und Gewissenlosigkeit vorgeworfen hatte. Sie weigerten sich, dem vom Mayor ernannten „Kleinen Schulrate“ am 1. Januar Platz zu machen. „Wir sind von den Bürgern erwählt“, sagten sie, „und es ist unsere Pflicht, nicht von unserem Posten zu weichen.“ Sie, die keinen Zent Gehalt bezogen, waren durchaus nicht geneigt, der Stadt ihre wertvollen Dienste zu ent-

* Sadrach A. B. Dnego. Ein altbabylonischer Keilschriftlehrer. Von Fritz Treugold. Verlag von Rob. Lutz, Stuttgart.

ziehen. Ihre Uneigennützigkeit und Opferwilligkeit ging sogar so weit, dass sie noch in die eigene Tasche griffen und einen Anwalt beauftragten, das neue Gesetz als unkonstitutionell anzufechten und einen Einhaltsbefehl gegen den „Kleinen Schulrat“ zu erwirken. Wie aber einstmals der kleine David den Riesen Goliath besiegte, so trug auch diesmal der Kleine gegen den Grossen den Sieg davon. Der Grosse musste dem Kleinen den Schulratssaal räumen. Die Ernennung der 9 Mitglieder des „Kleinen Schulrats“ durch den Mayor ist zur grossen Zufriedenheit der Mehrzahl der Bürger ausgefallen, und man sieht nun der Weiterentwicklung unseres Schulwesens mit den besten Hoffnungen für die Zukunft entgegen.

Newark hat nun auch seinen Zweigverein des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins.“ Die Herren Robert Mezger, Moritz Bamberger und Carl Kniep erliessen im Oktober einen Aufruf behufs Gründung eines solchen, dem zahlreiche entsprochen wurde. Der Verein zählt jetzt bereits gegen 80 Mitglieder. Vorträge wurden bis jetzt gehalten von Herrn Jos. Winter aus New York über Heinrich Heine mit besonderer Berücksichtigung seiner Stellung unter den deutschen Dichtern und seiner Verdienste um die deutsche Sprache; von Herrn Peter Niclas von hier; von Herrn Dr. Maximilian Grossmann aus Plainfield, N. J., über die Götterdämmerung, und von Herrn Karl Kniep von hier über Fremdwörter. Für den 29. Januar, Mittwoch Abend, haben der Zentralverein und der Sprachverein gemeinschaftlich eine Fichtefeier veranstaltet, die in der öffentlichen Bücherei abgehalten werden soll. Herr Dr. Ernst Richard von der Columbia Universität ist als Redner gewonnen worden.

Die jetzigen Beamten des Sprachvereins sind: Robert Mezger, Präsident; Moritz Bamberger, Schriftführer, und Karl Kniep, Schatzmeister.

New York.

Wenn die drei letzten Versammlungen des Vereins deutscher Lehrer von New York und Umgebung nur mässig besucht waren, so lag die Schuld weniger an den Mitgliedern als an dem hässlichen Regenwetter, das sich regelmässig an den Versammlungstagen einstellte und besonders die ausserhalb der Stadt wohnenden Herren dazu veranlasste, lieber eine Havana im behaglichen Lehnstuhl

am häuslichen Herde zu rauchen, als die beschwerliche Reise nach der Metropole anzutreten. Wer aber am 4. Januar trotz Wind und Regen sich im Lokale des Deutschen Pressklubs eingefunden hatte, bereute keineswegs die geringe Unannehmlichkeit. Die Stimmung war eine recht gemütliche und der auf persönlicher Erfahrung basierende, höchst lebendige Vortrag des Herrn Dr. Hoelper über das „Deutschtum in Belgien“, der im Auszuge in diesen Spalten erscheint, wurde mit grossem Beifall aufgenommen.

Dem Beispiele anderer deutscher Vereinigungen folgend, beschloss auch unser Verein, ein Mitglied des Deutsch-amerikanischen Schulvereins der Stadt New York zu werden und damit sein Scherflein zum Gedeihen des Deutschtums hier im Osten beizutragen.

Das Andenken des kürzlich verstorbenen Dr. Grünenthal, eines langjährigen Lehrers der deutschen Sprache an den öffentlichen Schulen New Yorks und eines eifrigen Förderers deutscher Bestrebungen in der Metropole, wurde durch Erheben von den Sitzen geehrt. Auch wird seiner Familie ein Beileidsschreiben von seiten des Vereins übersandt werden.

Ferner wurde beschlossen, dem Deutschen Pressklub, der unserem Vereine in den zwei letzten Jahren seine Räume unentgeltlich zur Verfügung stellte, für dieses so uneigennützig entgegenkommen ein wohlgemeintes Dankschreiben zu übermitteln.

L. H.

Verein deutscher Speziallehrer in New York. In der Ende November abgehaltenen Sitzung unserer Vereinigung wurde auf Anregung des Vereins deutscher Lehrer von New York und Umgebung der Vorschlag gemacht und einstimmig angenommen, gemeinschaftlich mit dem letzteren ein oder zwei Delegaten zu dem im nächsten Sommer stattfindenden Lehrertag in Milwaukee zu senden, falls sich sonst keine Kollegen zu der Reise entschliessen sollten. Es wird dieser Plan von der Feststadt und dem Westen jedenfalls mit Freuden begrüsst werden.

In der gleichen Versammlung wurde auch die Abhaltung einer Weihnachtsfeier beschlossen und die folgenden Mitglieder zum ausführenden Komitee ernannt: Herr B. Kuttner, Fräulein I. Knopfmacher, Herr F.

Maenner und Herr Präsident Scholl ex officio.

Da die monatliche Versammlung für den Dezember ausser dem Berichte über die Vorarbeiten für die oben genannte Feier nichts besonderes bot, so soll sie übergangen und statt dessen der Verlauf des Weihnachtsfestes geschildert werden.

Dasselbe fand am Abend des 27. Dezembers in den Räumen des Arion in New York statt, welche uns von der Gesellschaft in der freundlichsten Weise zur Verfügung gestellt wurden.

In der Metropole am Hudson scheint die Luft für das Pflänzchen Kollegialität nicht besonders gut zu sein, denn es führt ein ziemlich mageres Dasein, und so kam es denn auch trotz frühzeitiger Werbung, dass sich nur ein kleines Häuflein Getreuer zusammengefunden hatte, das aber durch liebe, anhängliche Gäste gerade verdoppelt wurde. Obgleich man voraussetzen sollte, dass die Teilnahmslosigkeit so vieler Mitglieder ein etwas gemischtes Gefühl hätte erzeugen müssen, so herrschte doch von Anfang an die fröhlichste Stimmung, die selbst die etwas pessimistisch gehaltene Rede des Vorsitzenden des Komitees, Herr Kuttner, nicht zu verschrecken vermochte. Die echt humoristische Erwiderung derselben durch den Vereinspräsidenten verschonte sofort jede Wolke; ebenso

erheiternd waren die Tischreden der Herren Blume und Mussaeus. Fräulein Constantini, die Vizepräsidentin des Vereins, zog es vor, in wenigen Worten viel zu sagen. Grosse Heiterkeit erregten die Entschuldigungsschreiben, die ein Spassvogel für einige abwesende Mitglieder eingesandt hatte; unter anderem entschuldigte sich ein Herr dadurch, dass er noch schnell einige Häuser zu verkaufen hätte; eine Dame, dass die zwei Sprachvereine, der sie angehöre, ihre Zeit voll und ganz in Anspruch nähmen, und ein anderer Herr hatte last but not least den heiligen drei Königen noch eine Privatstunde zu geben. Ebenso interessant war die Verteilung der Geschenke, die für jeden Teilnehmer bestimmt waren. Fräulein Knopfmacher hatte dieselben mit vieler Arbeit in verschiedene Hüllen verpackt, wovon jede mit einer anderen Adresse versehen war, so dass jeder Gegenstand durch eine Anzahl Hände wanderte, bis er endlich seinen glücklichen Besitzer fand.

Nach aufgehobener Tafel erfreuten uns zwei Damen, welche als Gäste anwesend waren, durch herrliche Violin- und Klaviervorträge.

Erst nach schon etwas stark vorgeückter Stunde trennten wir uns mit dem Bewusstsein, eine wirklich recht vergnügte Weihnachtsfeier erlebt zu haben.

F. M.

II. Umschau.

Gustav E. Karsten. Gestorben am 28. Januar 1908. Professor Gustav E. Karsten starb am 28. Januar nach kurzer Krankheit. Einem in der „Sonntagsglocke“ von Peoria veröffentlichten, höchst sympathisch gehaltenen Nachrufe seines ehemaligen Schülers, O. P. Klopsch, entnehmen wir über den Lebenslauf und die Tätigkeit des Verstorbenen u. a. folgendes:

Karsten wurde 1860 in der Nähe von Königsberg geboren. Er absolvierte das Gymnasium zu Marienwerder und bezog dann die Universitäten von Leipzig, Königsberg, Heidelberg und Freiburg, wo er 1883 zum Doktor promoviert wurde. Nachdem er zu weiterer Ausbildung zwei Jahre in Paris und London verbracht hatte, wurde er 1885 Dozent der germanischen und romanischen Philologie an der Universität Genf. 1886 folgte er einem Rufe an die Universität von Indiana als Professor

der romanischen Sprachen. Weit über den Einflusskreis dieser Universität hinaus machte er sich in der Gelehrtenwelt von Amerika und Europa einen Namen durch das von ihm gegründete und herausgegebene „Journal of English and Germanic Philology“. Seine umfassende Bildung und seine Erfolge als Lehrer schufen ihm eine Anzahl Neider, und die daraus entstandenen Misshelligkeiten veranlassten ihn, 1903 seine Stelle niederzulegen. 1906 wurde er an die Staatsuniversität von Illinois, Urbana, berufen als Vorstand der vereinigten Departements der modernen Sprachen. Leider war es ihm nur vergönnt, drei Semester an dieser Anstalt zu wirken. Eine plötzlich eingetretene Lungenentzündung machte seinem Leben frühzeitig ein Ende. Ausser seiner Familie und der Universität trauern um ihn Tausende seiner ehemaligen Schüler und alle Freunde des Deutsch-

tums, für welches der Verstorbene in diesem Lande stets so mannhaft austrat.

Der Unterricht im Englischen. Lehrer an High Schools und Colleges stimmen darin überein, dass der Unterricht im Englischen schlecht ist. Nur darin gehen ihre Ansichten auseinander, wen die Schuld trifft. Die Lehrer an den Colleges behaupten, der Unterricht in der Sekundärschule sei so geringwertig, dass die Zeit der Klassen an Colleges mit elementarer Arbeit vergeudet wird. Lehrer an den Hochschulen hinwiederum geben die Schuld den Anforderungen, welche für die Zulassung zu Colleges gestellt werden. So viele Bücher seien mit Rücksicht auf die bevorstehende Prüfung zu lesen, dass für eine nutzbringende Beschäftigung mit Aufsatz und Rhetorik keine Zeit übrig bleibe, während der Schüler durch die Überfüllung mit Stoff einen Widerwillen gegen die Literatur fasse, die er sonst zu geniessen gelernt hätte.

Vielleicht haben beide recht. Es mag sein, dass die Arbeit in den Sekundärschulen minderwertig ist, und dass die Aufnahmebedingungen für die Colleges die Schuld daran tragen. In der Diskussion, die sich darüber entspannt, hat man darauf hingewiesen, dass englische Collegestudenten, welche keinen systematischen Unterricht im Englischen geniessen, besser schreiben als die amerikanischen Studenten, welche so strenge gedrillt werden.

In den englischen Schulen bildet die Praxis, welche auf die sorgsame Übersetzung fremder Autoren sich erstreckt, die beste Übung für den schriftlichen Gebrauch der englischen Sprache. In den amerikanischen Schulen werden fremde Sprachen so studiert, als ob die Sprache der Zweck in sich selbst wäre, und der Wert des Lateinischen, Deutschen oder Französischen, insofern er Stoff für das Studium des Englischen liefert, geht verloren. Wenn eine Person von höherem Intellekt und gründlicher Kenntnis der Fremdsprache ein fremdes Meisterwerk liest, so tritt sie gewiss zu dem Autor in ein innigeres Verhältnis, wenn sie sich keiner bewussten Übersetzung in die eigene Sprache bedient. Andererseits ist die Fähigkeit, in der eigenen Sprache Worte zu finden für die Gedanken eines fremden Schriftstellers, nicht nur ein Prüfstein für das eigene Verständnis, sondern auch eine viel bessere Übung in der Muttersprache als alle eigenen Aufsätze mit ihren gemeinplätzi- gen

gedanken. Übersetzung ist bis zu einem gewissen Punkte besser als Aufsatz, denn die Schwierigkeit für die meisten Studenten liegt darin, dass sie nicht in gleicher Weise Gedanken wie Worte zu liefern imstande sind.

(Chicago Tribune.)

Der Mangel an männlichen Lehrkräften. Der stets zunehmende Mangel an Männern auf dem Felde der Erziehung scheint die Leute dieses Landes nur in akademischer Weise zu beunruhigen. Es ist ein geeigneter Stoff, um darüber zu reden, gerade wie man über Evolution, Wetter und Präsident Roosevelt redet. In der Praxis aber geschieht nichts, um dem Lehrerberufe einen grösseren Zufluss kräftiger Männlichkeit zuzuführen. Im Gegenteil, sollte man nach der Behandlung urteilen, die manchem der besten Männer in diesem Felde zuteil wird, so geschieht das Äusserste, um junge, mit Selbstachtung erfüllte Leute vom Lehrerberufe abzuhalten.

Die Bezahlung ist sicherlich keine Anziehungskraft; sie deckt im besten Falle die notwendigsten Lebensbedürfnisse. In Ausnahmefällen, wie in den Superintendentenstellen, mag es möglich sein, etwas für die kommenden „Regentage“ zurückzulegen. Aber wie vielen ist es gewährt, ihre nutzbaren Jahre im Erziehungsfelde auszuüben? Der Marktwert, den man der Erfahrung gibt, scheint nicht über 45 hinauszugehen. Die Pensionierung der Lehrer ist noch keine nationale Einrichtung. Sie wird es einmal sein, denn schliesslich siegt doch die Gerechtigkeit. Aber von dem „was sein kann und sein wird“ ernährt man keine Familie.

Was nun den Ruhm betrifft — nun, so ist mehr Ruhm daran, ein Jahr einer Loge von Elks vorzustehen, als die Erziehung einer ganzen Stadt von Kindern zu formen. Natürlich bezieht sich das nur auf den irdischen Ruhm, und nicht auf die Art, von welcher der Präsident, der Gouverneur und der Bürgermeister sprechen, wenn sie sagen, dass der Lehrberuf der ruhmvollste auf Erden ist.

Wenn die Leute wirklich dächten, dass die Arbeit des Lehrers glorreicher sei als irgend eine andere, würden sie es so arg verübeln, wenn den Lippen des Schulmannes ein Wort entfällt, welches nicht Weihrauch ist für die Nasen seiner Mitbürger; und wenn der Lehrer so geachtet würde als er sollte, würde es jedem Toms und Heinz gestattet, seine persönliche Meinung ge-

gen die des erfahrenen Erziehers ins Feld zu führen? Wahrlich, es ist oft ein grösserer Ruhm, der Janitor als der Prinzipal einer Schule zu sein.

(The School Journal.)

Über die Kindheit. Ich bestreite auf das entschiedenste, dass derjenige Mensch am besten auf den ersten Kampf des Lebens vorbereitet wäre, der schon als Kind in der Regel seine volle Kraft habe hergeben müssen. Ich behaupte vielmehr, dass derjenige Mensch der stärkste ist, dessen Herz sich in der Kindheit vollgesogen hat von Lebensfreude und Lebensmut. Eine selige Kindheit ist ein unerschöpfliches Kraftreservoir, ist ein Kapital, das bis in die Todesstunde Zinsen trägt und von der Erinnerung täglich vermehrt wird. Wenn der Glaube an den Wert unseres Daseins nicht im Lande der Kindheit wurzelt, so treibt er überhaupt keine kräftigen Wurzeln mehr. (O. Ernst, des Kindes Freiheit und Freude.)

Neue Lehrpläne für die österreichischen Bürgerschulen. Die von dem österreichischen Unterrichtsministerium aufgestellten Normallehrpläne für Knaben- und Mädchenbürgerschulen liegen nunmehr im Detail vor. Das Stundenausmass wird für Knabenschulen in der ersten Klasse mit 29, in den übrigen Klassen mit 30, für Mädchenschulen mit 29 Unterrichtsstunden per Woche bestimmt. Davon entfallen auf Religion 2, Unterrichtssprache in Verbindung mit Geschäftsaufsätzen 5, Geographie und Geschichte 3, Naturgeschichte 2, Naturlehre 2, Rechnen in Verbindung mit einfacher Buchführung 4 (Mädchen 3), Geometrie und geometrisches Zeichnen 3 (Mädchen 1), Freihandzeichnen 4 (Mädchen 3), Schönschreiben 1, Gesang 1, Turnen 2 (letzte Knabenklasse 3) Unterrichtsstunden per Woche, wozu noch in den Mädchenschulen 4, in der letzten Klasse 5 Unterrichtsstunden in den weiblichen Handarbeiten kommen. Lehrziel und Lehrstoff sind vorerst nur für die obligaten Gegenstände und die Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache angegeben, während für die unobligaten Fächer und die übrigen Schulen eigene Normalpläne folgen werden. Die Reformaktion bezweckt, den Unterricht an Bürgerschulen den Zeitverhältnissen anzupassen und eine modernere Grundlage für die Wirksamkeit dieser für die gewerbetreibende und landwirtschaftliche Bevölkerung wichtigen Institution zu bieten. In den Lehrplänen

für Mädchenbürgerschulen ist insbesondere auch auf die Forderung nach spezieller Berücksichtigung der Bedürfnisse der weiblichen Berufe Bedacht genommen. So wird in der ersten Klasse das Stricken, Nähen, Schlingen sowie das Ausbessern schadhafter Wäsche geübt, in der zweiten Klasse soll das Zeichnen leichter Schnitte, Zuschneiden von leichten Wäschestücken, Nähen und Ausbessern der Wäsche, Weissstickerei, in der dritten Klasse dazu noch das Maschinennähen erlernt werden. Wenn es die Zeit erlaubt und den örtlichen Verhältnissen angepasst, können auch Kunstarbeiten gelehrt werden, während Hinweise über Art und Güte der zu verwendenden Materialien den Unterricht in allen Klassen begleiten. Auch der Unterricht in der Mathematik hat auf die Berechnungen der Haushaltung Rücksicht zu nehmen. Als nicht obligates Fach soll auch Haushaltungskunde vorgetragen werden. Das grösste Gewicht wird auf die tadellose Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift gelegt. Die Kenntnis der im bürgerlichen Leben häufiger vorkommenden Geschäftsaufsätze und in Verbindung damit die Vertrautheit mit den gangbarsten Formularen des Post- und Eisenbahnverkehrs soll erzielt werden. Auch in allen anderen Fächern ist der Stoff unter beständiger Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu wählen. So sind in der Naturgeschichte Belehrungen über den menschlichen Körper und seine Pflege vorzunehmen, den Knaben beim Rechenunterricht auch die Grundzüge der einfachen Buchhaltung zu vermitteln. Ebenso sollen die Schüler in geeigneter, leicht verständlicher Weise in die Verwaltungs- und Verfassungslehre eingeführt werden. Die neuen Normalpläne treten mit dem Schuljahre 1908/09 in Kraft.

Das Goethe-Schiller Denkmal in Weimar. Anlässlich des Neubaus des Hoftheaters in Weimar wurde es für notwendig gefunden, das berühmte Goethe-Schiller Denkmal, welches Rietschel im Jahre 1857 vollendet hat, um etwa neun Meter zurückzuschieben, damit es vor die neue Theaterfront zu stehen käme. Dieser Umstand erweckt die Erinnerung an die Einweihung des Denkmals. Von den zahlreichen Schriftstellern, welche bei dieser anwesend waren, hat der Märchendichter Hans Christian Andersen die schönste Schilderung hinterlassen. „Als die Hülle fiel“, schreibt er, „sah

ich einen von den poetischen Momenten sich niederlassen sollte — als Sinnbild des Zufalls. Ein weisser Schmetterling der Unsterblichkeit. Nach kurzem flog über Goethes und Schillers Haupt, Schwärmen erhob er sich in das klare als ob er nicht wüsste, auf welchem er Sonnenlicht und verschwand." O. B.

III. Humor in der Schule.

Bei einer Revision in einer elsässischen Schule fragt der Revisor nach ausführlicher Behandlung eines Lesestückes ein naturwüchsiges Mädchen, warum denn eigentlich dieses Lesestück in dem Lesebuch stünde. Antwort: „Damit die Blätter voll werden!“ Schallender Heiterkeitsausbruch bei sämtlichen Revisionsteilnehmern, inmitten dessen man irgend einen „erwachsenen“ Mund ganz leise glaubte vor sich hin zitieren zu hören: „Was kein Verstand der Verständigen sieht“ u. s. w.

Eigene Auffassung. Der Lehrer will bei der Erläuterung des Begriffes „Freundschaft“ auch auf den der Kameradschaft hinweisen und fragt deshalb den Meyer: „Nun, wie nennt man denn einen, der das Letzte mit einem teilt, na? Ka.... Ka....“ Jetzt kommt ein Licht über Meyer: „Kamel, Herr Lehrer.“

Vor kurzem wurde in Hof a. S. ein neuer grosser Schulpalast eröffnet, der neben anderen „Vorzügen“ auch diesen besitzt, dass kleinere Kinder in dem Gewirr von Gängen sich leicht verirren. Dieser Tage nun trifft ein Lehrer auf einem dieser Gänge ein Mädchen an, das bitterlich weint. Auf seine teilnehmende Frage nach der Ursache ihres Kammers teilt ihm die Kleine unter erneutem Schluchzen mit, dass sie ihr Schulzimmer nicht finde. „Nun,“ fragt da der Lehrer darauf, „wie heisst denn dein Herr Lehrer?“ Unter vermehrtem Schmerzensausbruch und schluchzend stösst die Ärmste heraus: „Wir ham ja — hu hu — gar kein' Herrn Lehrer; wir ham ja — — nur a Madla!“ Lachend begab sich der Lehrer auf die Suche nach dem „Madla“, und bald darauf konnte er der jungen Lehrerin X. ihren nunmehr getrösteten kleinen Schützling übergeben.

Lehrer: „Warum ging Hannibal über die Alpen?“ Schüler: „Weil der Tunnel noch nicht fertig war.“

Lehrer: „Ein Betrug ist etwas sehr Schlimmes; ich will euch das an einem Beispiel klar machen. Hans, dein Vater ist Kaufmann, nicht wahr?“ — Hans: „Ja.“ — Lehrer: „Nun, wenn dein Vater seinen Zucker mit Sand vermischt, so würde er einen Betrug begehen und Unrecht tun.“ — Hans: „Das sagt Mutter auch immer, aber Vater meint, es merkt's ja keiner.“

Einen netten Schulwitz förderte die Prüfung in einer Dorfschule des Schambachtales zutage. Lehrer: Wie heisst die erste Vergangenheit von gedeihen? — Schüler: Gediah. — Lehrer: Recht so. Sag mir nun einen Satz mit gedieh! — Schüler: Geht die dös was o?

Entschuldigungsschreiben. Auf die schriftliche Anfrage eines Lehrers an die Mutter, warum ihr Knabe die Schulstunde versäumt habe, antwortete die aus Pribram gebürtige Frau Czibiczek ebenfalls schriftlich: „Benedikte tem bum Christine Czibiczek.“ Der Lehrer konnte sich diese Antwort nicht enträtseln, obschon er Latein verstand. Ein Freund klärte ihn darüber auf, dass die Frau nicht lateinisch geschrieben habe, sondern deutsch: „Benötigte den Buben. Grüsst Ihnen Czibiczek.“

Lateiner. Mens agit at molem steht in Aachen am neuen Flügel des Polytechnikums. Zwei Bürger sitzen im Wirtshaus gegenüber und besprechen den Neubau. Der eine missbilligt: „Dat künnten se doch ooch deutsch schriwe, dat mer et versteit!“ — „Och,“ sagt der andere und drückt selbstzufrieden das Unterkinn heraus: „ech ben om Gymnasium gewes', ech verstont et. Et heisst Der Mensch agitiert mit's Maul!“

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Franz Grillparzer, *Die Ahnfrau*. Edited with introduction, notes and vocabulary, by Frederick W. J. Heuser, A.M. (Tutor in the Germanic Languages and Literatures, Columbia University), and George H. Danton, Ph. D. (Acting Assistant Professor of German, Leland Stanford Jr. University). New York, Henry Holt & Co., 1907. LIX + 257 pp. Cloth, 80 cents.

In publishing Grillparzer's tragedy, "*Die Ahnfrau*," as a school text, the editors have placed at the disposal of the American student a German drama well worth reading, a drama which presents many qualities to recommend it for class use. There is the treatment of fate, the use of the Spanish trochaic tetrameter verse, a masterful technique, and beauty of verse, that offer a diverse field for study and criticism.

Nowadays, that the idea of reading nineteenth century literature in high schools and colleges has become so deservedly general, we need more editions of Grillparzer, Hebbel, Ludwig, etc., and every addition ought to receive a hearty welcome from the instructors of German.

Such a play as "*Die Ahnfrau*" will find a place, not only in the larger universities where specialization is possible, but also in the high schools and small college. The work is not intended for specialization, but as a text for regular second and third year reading courses. The drama is of a high literary order, good material for practice in German grammar, if one wishes, and a splendid basis for literary interpretation.

The introduction is a model preface to a school text. We find here what we ought to expect,—a detailed exposition of the author's life and works that will not necessarily add to the knowledge of a specialist, but which is, nevertheless, an adequate sketch that serves as a general introduction for the student to the author whose work has been edited, carefully compiled and

presented in an interesting manner. The editors have struck the happy medium between the introduction that is too brief and perfunctory, and the introduction which is so overloaded with knowledge that it frightens off the student. The sketch of Grillparzer's life is, to be sure, popular in tone, but it evinces back of it the most careful research. One reads the literary essay, here presented, with pleasure and acquires an excellent impression of the man Grillparzer, and of his position in the history of German literature.

The task of presenting, within a few pages, adequate information upon the principal works of the author has also been happily solved by the editors. If any objection were to be raised, it is that the contents of the plays are not given in sufficient detail to enable one not acquainted with them to appreciate fully the criticism offered. Here, however, as in the biography of Grillparzer, the essay is exceedingly inspiring both for the instructor and the student.

In the third part, "*The Origin and Sources of Die Ahnfrau*," the development of the material in Grillparzer's hands is clearly portrayed, without that show of scientific research that often wearies all but the specialist. The same may be said of the fourth part, "*The Fate Element in Die Ahnfrau*." These essays are based upon scholarly research and presented without pedantic bombast. The editors pursue the correct method of criticism in pointing to internal evidence to support their assertion that this drama, however superior to the other so-called "*Fate Tragedies*," is none the less a member of that school. The external earmarks of the fate genre are present,—Grillparzer's repeated, disgruntled assertion that his play is no Fate Tragedy does not change the facts of the case,—but the real essence of the Fate tragedy is to be sought within. No matter what the characters do to evade or frustrate the implacable fate that hangs over their house, this fate strides over them relentlessly, and all must finally succumb.

The bibliography that is appended, pp. lii—lix, attests the astounding wide scope of the reading of the editors in preparing this edition. It, in itself, is a helpful guide to a minute study of Grillparzer's life and works.

The text is clearly and correctly printed. In l. 2116 there is an extra "h" in "führwahr." The notes are very apt. The book does not suffer from the lack of explanations, as is too often the case in school texts, and yet scarcely a helpful suggestion has been overlooked, without being open to the charge of prolixity. The translations of difficult and obscure passages are very correct and suggestive, aiming to interpret rather than merely to translate. The summaries at the close of the acts are also a great improvement over the prevailing method of placing a résumé at the beginning of each act. Thus the student is not robbed of the pleasure and profit of his first impressions, untainted by the views of the editors and teacher.

Some of the notes are not as correctly stated as might be wished. The note to l. 562 is not explicitly stated, and in its present form is misleading and incorrect. L. 692, "auch" only is to be supplied: the inversion stands for the regular condition with "wenn." Ll. 1217-8 should be more explicitly stated. The note to l. 1555 comes rather late, considering that the same construction with "gleich" has occurred frequently before, without being explained in the notes. Ll. 2948-9, the note explaining "selbst ein Mörder" as in apposition with "das" is a misunderstanding of the sentence. "Kenntest," l. 3280, is not formed from the infinitive, but, like the infinitive, is an unlauded form written with "e" instead of the unlauded "a". An interpretative note on l. 146 would be in place, and "die", l. 556, might be referred to its antecedent. Such omissions are rare.

The vocabulary is very carefully and correctly compiled. The following omissions have been noted: l. 254, "obgesieget", l. 488, "langgehegter", l. 170, "Leichnam", l. 833 (stage direction), "umfassend", l. 1218, "erspart", l. 1244, "Aussenwerken", l. 1371, "daransetzen", l. 1983, "Eid", and l. 3109, "Aussenwelt."

The book, as a whole, is a monument of the most thorough scholarship and painstaking care, and we owe Mr. Heu-

ser and Mr. Danton our deepest gratitude for a text of so high a standard.

John L. Kind.

University of Wisconsin.

Deutsche Schulerziehung
herausgegeben von W. Rein, Jena.
Erster und zweiter Band, @ \$1.50.
München, J. F. Lehmanns Verlag.
1907.

Die Augen der gesamten gebildeten Welt sind auf Deutschland und seine Schulen gerichtet. Tausende von Leuten aller Berufsklassen pilgern nach dem „Vaterlande“, das für so viele zum Mekka geworden ist, wo sie wenigstens einmal in ihrem Leben dem Geiste deutscher Kultur huldigen, sich in seinem Lichte eine Weile sonnen wollen. Auch von diesem Lande, von den Vereinigten Staaten, ziehen sie hinüber: vor allen die, welche noch weiterer Bildung bedürftig sind, die sie in unseren entweder mangelhaften oder auch viel zu teuren Universitäten nicht finden können. Denn immer noch steht die Schule Deutschlands als ein Muster da, wenn auch nicht ihrer Organisation wegen, so doch in Hinsicht auf Methode und Resultate. Und diese waren es hauptsächlich — und sie sind es noch —, die nicht nur unsere Studenten locken, sondern auch die Männer und Frauen Amerikas, welche auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichtes tätig sind, also unsere Lehrer und Lehrerinnen. Gleich den Ärzten, die es für unbedingt notwendig erachten, ihre hierzulande erworbene Ausbildung in Leipzig, oder Berlin, oder Wien zum Abschluss zu bringen, so hält es auch der moderne Erzieher für unerlässlich, das Schulwesen Deutschlands gründlich kennen zu lernen, und zwar, wenn irgendwie möglich, an Ort und Stelle selbst.

Leider steht dieser direkte Weg nur wenigen offen. Auch in Amerika sind Lehrer und Erzieher nicht auf Rosen gebettet; das Einkommen dieser Leute, die einer bekannten Phrase entsprechend die Zukunft in Händen haben, ist gewöhnlich sehr bescheiden, und wenn dem Manne auch noch eine Familie beschieden ist und die Sorge um die Zukunft der eigenen Kinder obliegt, so bleibt für eine Studienreise nach Europa herzlich wenig übrig. Für diese Leute nun, die sich auf ein Studium zu Hause, auf die Lektüre beschränkt sehen, ist das hier angezeigte Buch von Dr. W. Rein eine wirklich unschätzbare Gabe. Es bietet in jeglicher Hinsicht eine wenn auch etwas gedrängte, so

doch gründliche Belehrung über das Erziehungswesen im alten Vaterlande, bzw. das deutsche Schulwesen, denn sein Titel lautet ja „Deutsche Schulerziehung“, und das gesamte Werk bleibt sich der in diesem Titel angedeuteten Tendenz treu.

Ein neues Buch von Dr. W. Rein ist immer ein Ereignis auf dem pädagogischen Büchermarkte. Mat hat sich in Deutschland nachgerade daran gewöhnt, in allen wichtigen und entscheidenden Fragen das letzte Wort von ihm zu hören. Die Lehrerschaft sieht in ihm ihren Führer. Als vor ein paar Jahren in Württemberg der Kampf um die Fachaufsicht geführt wurde und die Lehrer sich gegen jede weitere geistliche Bevormundung in Reih' und Glied stellten, berief man Dr. Rein nach Stuttgart, um hier in einem öffentlichen Vortrage seine Ansichten über diese hochwichtige Bewegung darzulegen. Er kam und löste seine Aufgabe in einer Weise, die auch den eifrigsten Anhängern des alten Regimes die höchste Achtung abnötigte.

In dem uns vorliegenden Werke fanden wir ausser der sieben Seiten langen Einleitung nur die ersten 49 Seiten aus der Feder des Herausgebers; der übrige Inhalt des Werkes (im ganzen etwa 600 Seiten) wurde auf eine stattliche Anzahl von Mitarbeitern verteilt, unter denen wir jedoch wohlbekannte und mit Recht berühmte Namen entdeckten — zu unserem aufrichtigen Vergnügen auch den Redakteur dieser Zeitschrift, Herrn Seminardirektor Max Griebesch. Sein Beitrag „Nationale Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika“ steht zwar am Ende des Buches, also „last, but by no means least.“ Er beweist nicht nur eine breite und tiefe Sachkenntnis, sondern auch jene freie Unparteilichkeit, die ich in so manchen der anderen Artikel vermisste, in denen das nationale Prinzip — und immer wieder das nationale Prinzip bis zur Ermüdung hervorgehoben und breitgetreten wird.

Und dies ist denn auch die einzige schwache Seite, die ich an dieser sonst durchaus vortrefflichen Sammlung von Abhandlungen bemerkt habe. Man kann eben alles zu weit treiben, auch das Gute. Gewiss ist das nationale Prinzip in jedem Lande und bei jedem Volke von hoher Wichtigkeit in der Erziehung. Wird es aber einseitig betont, so weckt es die komische Erinnerung an das Aufhissen des Sternbanners auf unseren öffentlichen Schu-

len. Damit die Schüler das Banner nicht aus den Augen verlieren und ihr Nationalbewusstsein stets frisch erhalten, weht das Banner jeden Tag — ja, es wird auf den Schulgebäuden mancher besonders national gesinnter Städte überhaupt nicht mehr entfernt und weht also dort sogar bei — Nacht.

Wie wir sehen, so sitzen auch wir im nationalen Glashause, und wollen deshalb die Steine, nach denen wir soeben gegriffen, lieber wieder einstecken. Halten wir uns an das Gute, das wirklich Vortreffliche dieser so eigenartigen Sammlung. Dr. Rein selbst definiert ihren Zweck auf Seite XIII der Einleitung. Er sagt: Eltern und Lehrer sollen durch das Buch angeregt werden, immer tiefer in die deutsche Vergangenheit und deutsches Wesen hineinzublicken, Volkskunde und Volkskunst, Heldentum und Dichtung, Philosophie und Religion in ihrer Bedeutung für unsere Erziehung und für die Aufgaben des Tages immer klarer erkennen und immer wärmer erfassen zu lernen.

Dieser Aufgabe wird denn auch das Werk in schönster und vollkommenster Weise gerecht. In 26 Abhandlungen werden sämtliche Phasen der deutschen Schulerziehung behandelt, so dass der Leser einen allumfassenden und gründlichen Einblick in die für ihn so wichtige Sache erhält. Natürlich ist nicht jede Abhandlung für jeden Leser von derselben Wichtigkeit und demselben Werte. Was speziell uns Lehrer des Deutschen betrifft, so dürften wohl die Seiten 356 bis 410 für uns das meiste Interesse bieten. Auf diesen Seiten finden wir die Abhandlungen über den Unterricht in den Fremdsprachen, und von Seite 377 in den „Neueren Sprachen“. Wir haben aus diesen Artikeln manches gelernt, was auch auf unsere Verhältnisse anwendbar ist, obwohl die Herren Verfasser bei ihren Ansichten über Lateinisch und Griechisch, Französisch und Englisch, und über Zeit und Methode des Unterrichts in den Fremdsprachen stets das deutsche Gymnasium und die Realschule, sowie auch die Universitäten im Auge haben, aber niemals die Elementarschulen oder die allen zugänglichen Volksschulen. — Die von Seite 517 an folgenden Abhandlungen über „National-Erziehung bei anderen Völkern“ bieten eine sehr dankenswerte Zugabe; wum aber in diesem Abschnitte des Buches Frankreich einfach totgeschwiegen wird, ist uns nicht begreiflich. Oder ist der pädagogischen Welt Deutschlands nichts davon bekannt, was seit

dem letzten grossen Kriege westlich bald einen tüchtigen Übersetzer finden, vom Rhein in nationaler Hinsicht für der es unseren englischen Kollegen und die Schulerziehung geschehen ist? Kolleginnen verständlich macht, denn

Wir wünschen Dr. Reins Buch die gerade sie sind es, die am meisten da- grösstmögliche Verbreitung und den raus lernen können. schönsten Erfolg. Möge das Werk auch

Pencil Vania.

II. Eingesandte Bücher.

Mein erstes Lesebuch. 190. Bändchen: Fibel für den ersten Deutsch - Unterricht. Von K. Zöllner. Giessen, Emil Roth, 1908.

Universität und Schule. Kgl. Techn. Hochschule in Berlin. Mit Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. Wendland, A. Brandl, Ad. Harnack. Mit einem Anhang: Vorschläge der Unterrichtscommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte betreffend die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften. B. G. Teubner, Leipzig, 1907. Preis geb. M. 1.50.

Sprachübungen (in sieben Heften). Im Anschlusse an die Lesebücher der Serie Weick - Grebner. Bearbeitet für den deutschen Unterricht in amerikanischen Volksschulen von Emil Kramer. Zweite Auflage. Verlag von Gus. Muehler, Cincinnati, O. Preis pro Heft 5 Cts.

Die beiden Freunde. Eine Erzählung von General - Feldmarschall Graf Helmuth von Moltke. With introduction, notes, and vocabulary, by Karl Detlev Jessen, Ph. D. (Berlin). New York, Henry Holt & Co., 1907. Price, 35 cts.

Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 185. Bändchen: Shakespeare und seine Zeit. Von Dr. Ernst Sieper, a. o. Professor an der Universität München. Mit 3 Ta-